

**METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
INTERCULTURAIS CRÍTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
SAGRADA FAMÍLIA DE BUJARU-PA**

Rubens Cláudio Oliveira Sousa
Vilma Aparecida de Pinho
Josiney da Silva Trindade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles

Antônio Cattani UFRGS

Alfredo Bosi USP

Arminda Mourão Botelho UFAM

Spartacus Astolfi UFAM

Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra

Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira UFC

Conceição Almeida UFRN

Edgard de Assis Carvalho PUC/SP

Gabriel Conh USP

Gerusa Ferreira PUC/SP

José Vicente Tavares UFRGS

José Paulo Netto UFRJ

Paulo Emílio FGV/RJ

Élide Rugai Bastos Unicamp

Renan Freitas Pinto UFAM

Renato Ortiz Unicamp

Rosa Ester Rossini USP

Renato Tribuzy UFAM

Rubens Cláudio Oliveira Sousa
Vilma Aparecida de Pinho
Josiney da Silva Trindade

**METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
INTERCULTURAIS CRÍTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
SAGRADA FAMÍLIA DE BUJARU-PA**



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus - Amazonas
2025

Copyright © 2025 Fundação Universidade do Amazonas

Reitora da Universidade Federal do Amazonas

Tanara Lauschner

Vice-Reitor Universidade Federal do Amazonas

Geone Maia Corrêa

Editora

Heloisa da Silva Borges

Revisão da Língua Portuguesa

Maria das Graças Martins da Silva

Criação da capa e imagens

João Guató

Projeto gráfico e diagramação

Marcela Costa de Souza

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725m Sousa, Rubens Cláudio Oliveira

Metodologias horizontais e práticas educativas interculturais críticas na Comunidade Quilombola Sagrada Família de Bujaru-PA [recurso eletrônico] / Rubens Cláudio Oliveira Sousa, Vilma Aparecida de Pinho e Josiney da Silva Trindade. - Manaus, AM: EDUA, 2025.

203 p.; il. color ; 4966,4 kB.

ISBN 978-65-5839-264-4

DOI 10.70271/251022.1422

1. Práticas educativas - interculturalidade. 2. Educação - cultura afro-brasileira. 3. Pedagogias quilombolas. I. Pinho, Vilma Aparecida de. II. Trindade, Josiney da Silva. III. Comunidade Quilombola Sagrada Família de Bujaru-PA. IV. Título. V. Série.

CDU 37.012(=014)(81)

(Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Rita Cintia Vieira Passos CRB 11/718)

NO AGUIDÁ DA MEMÓRIA: SABERES EM BUJARU

Em Bujaru, onde o chão fala,
e as árvores têm memória de vó,
a escola se deita no terreiro
pra escutar os silêncios do mato.

A lição vem da lama do igarapé,
vem da saia rodada de dona Francisca,
vem da fala torta que corrige o mundo
com olhos de quem sabe de longe.

Aqui, ninguém ensina de cima.
Aqui, o saber caminha descalço,
na horizontalidade dos mutirões,
onde o giz é trocado por cuia,
e a lousa é o rosto da gente.

Tem menino aprendendo com folha,
tem menina escrevendo com batuque,
tem ancião soprando história
nas orelhas frescas dos pequenos.

Aprende-se com o açaí, roxo de insistência,
que ensina o tempo do preparo e do silêncio.
Aprende-se com a velha cacimba,
profunda de segredos e paciências -
água que vem do fundo, igual sabedoria de ancião.

Aprende-se também amassando o açaí com as mãos,
como quem reza com os dedos a reza da roça.

E no Baú das Memórias, sai a voz de Dona Faustina,
trazendo o Cordão de Boi, no galope do tambor.
Ela canta a memória no lundu,
dança o Japim como quem planta justiça
no terreiro da alma.

Do "London" ao Lundu, tudo é saber dançado.
Tudo é Carimbó de Roda,
onde a memória gira, gira,
até ensinar o corpo a lembrar.

No Cordão de Reis, a fé costura a resistência -
bataque e canto, pano e reza,
saberes ancestrais que não cabem em cartilha.

Porque aqui, quando o saber dança no corpo,
ele se faz aguidá de memória,
corpo-território em movimento,
mapa vivo de cultura no passo de quem ensina dançando.

E quando o corpo de Dona Faustina encontra a cultura,
não há mestre, nem aluno -
há partilha.
Há chão.

Porque ali, na comunidade de Bujaru,
o saber não sobe em palanque:
ele se abaixa,
senta-se na esteira,
e aprende a ser gente

Guidá de Memórias - João Guató



Prefácio

As comunidades quilombolas representam a resistência, a memória e a continuidade de saberes ancestrais que se reinventam a cada geração. Elas não são apenas espaços geográficos, mas territórios vivos de cultura, identidade e educação. Esta obra, que se debruça sobre as práticas educativas interculturais na Comunidade Quilombola Sagrada Família, pertencente a territorialidade quilombola São Judas Tadeu no Município de Bujaru Pará convida-nos a compreender o quilombo como uma escola sem paredes, onde o conhecimento é transmitido pelo exemplo, pela oralidade, pelo fazer coletivo e pelo respeito à natureza e aos mais velhos.

A partir de uma postura epistêmico-metodológica crítica e transformadora, compreendendo o contexto histórico de um povo, bem como o seu silenciamento imposto pela colonialidade do saber, reconhecem-se aqui os sujeitos quilombolas como detentores legítimos de conhecimento, além de os colocar no centro da construção de conhecimentos e saberes.

Aqui, a educação transcende o currículo formal e enraíza-se na experiência, na espiritualidade, na luta por direitos e na valorização da identidade negra. Os quilombolas ensinam e aprendem num movimento contínuo de trocas, unindo tradição e inovação, memória e transformação. Suas práticas pedagógicas, muitas vezes invisibilizadas, são fundamentais para uma educação mais plural, inclusiva e crítica.

Os autores Rubens Cláudio Oliveira Sousa, Vilma Aparecida de Pinho e Josiney da Silva Trindade convidam-nos a conhecer experiências que vão além dos métodos convencionais, resgatando saberes populares, promovendo a autonomia e reafirmando a interculturalidade como um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária. Enveredaram pelo universo das danças populares, aqui exemplificadas: "London", "Carimbó de Roda" e "Cordão de boi" (Boi Bumbá) - danças que, por muito tempo, constituíram a identidade do território quilombola São Judas Tadeu.

Mas, por força de um sistema que impõe, principalmente às novas gerações, outros modelos civilizatórios, que creditam ao mundo surreal das tecnologias o que é moda, torna-se imprescindível alimentar o consumo pelo novo e afastar as tradições para que se possa ser visto, incluído e entretido. E assim, a escola vê-se diante desses desafios, que nos fazem assumir o compromisso com as culturas locais e visibilizar os saberes quilombolas. As danças "cordão de boi", "cordão do carneirinho", "cordão de pássaros", "mazuca", "london", "carimbó de roda" e "cordão de reis" serão aqui destacadas como legado de um povo que tem em Dona Faustina uma griô, que em vida nos permite a emoção e as memórias de tempos vividos na Comunidade Quilombola de Bujaru - tempos que atravessam gerações e que não podem perder-se pela fluidez do tempo e de tantas inovações, mas sim pelo corpo-carne-sensível de uma consciência ancestral de si, neste caso com a noção de corpo-território, que nos ajuda a pensar o corpo como dinâmica histórica e cultural do corpo-sujeito-negro-afro-diaspórico.

Ao investirem em outras perspectivas metodológicas, temos aqui uma proposta coerente, robusta e que se coloca no enfrentamento de rupturas urgentes no campo da pesquisa. A interculturalidade, nesse campo de estudos, não só contribui para uma formação globalizada que ensina aos estudantes valores fundamentais, como o respeito às diferenças, como também promove a inclusão e desenvolve habilidades de comunicação, crítica e empatia. Afinal, vivemos numa sociedade em que novos atores sociais estão presentes com seus corpos, sua cor, sua cultura, reivindicando espaços de cidadania.

Destarte, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e com as Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o currículo das escolas ainda precisa de fomento para a implementação de ações práticas que descolonizem o conhecimento, primeiro dos/as professores/as, e desenvolvam empatia para a luta contra o racismo que impõe ao corpo negro um lugar fora das humanidades.

Que esta leitura nos inspire a reconhecer, respeitar e fortalecer as

práticas educativas quilombolas como parte essencial do nosso patrimônio cultural e da construção de um futuro mais humano e diverso. E que possamos permitir-nos descolonizar as formas de produzir conhecimento a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos, destacando aqui a pesquisa-ação-participativa, ampliando o conceito de corpo-território que nos remete ao corpo negro quilombola, atravessado pelas mazelas do racismo e de outras violências derivadas. A contribuição do livro Metodologias Horizontais e Práticas Educativas Interculturais Críticas na Comunidade Quilombola Sagrada Família de Bujaru-PA é mais um aporte metodológico que propicia às novas pesquisas um outro olhar sobre ver/fazer ciência.

Prof.^a Dr.^a Ivy Guedes

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)





Sumário

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS: HORIZONTES INTERCULTURAIS NA PESQUISA	17
---	-----------

O Eco das Vozes: Horizontes de Conhecimento	18
---	----

Horizontes de Saberes: A Construção Coletiva do Conhecimento ...	20
--	----

Corpo-Território Quilombola: Interculturalidade e Práticas Educativas	22
---	----

Pesquisa-Ação Participativa: Conhecimento Coletivo e Emancipação Quilombola	26
---	----

Identidade Cultural: A Escola Quilombola Sagrada Família	29
--	----

Imagens que Falam: A Etnografia Visual Quilombola	33
---	----

CAPÍTULO II: CARTOGRAFIAS DA RESISTÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE BUJARU E SEUS QUILOMBOS	37
--	-----------

Raízes de Resistência: A Memória e o Território Quilombola	38
--	----

Panorama da Escola Quilombola Sagrada Família	51
---	----

CAPÍTULO III - O CHÃO ONDE CULTIVAMOS A ANCESTRALIDADE: ENCONTROS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA	61
--	-----------

Territórios de Memória e Resistência: O Encontro de Saberes	63
--	----

Dona Faustina: uma força ancestral de mulher negra quilombola	65
--	----

O rosto do outro de mim no encontro intercultural	68
---	----

Afeto e alimentação no quintal da Dona Faustina	78
---	----

Roda de capoeira no quilombo: o caráter lúdico-afetivo do jogo	84
Educação Quilombola: A Pedagogia de Resistência	86
A Força de Resistência Quilombola	91

CAPÍTULO IV - PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS: FORMAÇÃO DO CORPO TERRITÓRIO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURAIS

Valorizando Memórias e Saberes Quilombolas	103
O Baú das Memórias: O Cordão de Boi na Voz de Dona Faustina ..	105
Orientação Pedagógica Quilombola: O Cordão do Boi Bumbá	111
Do "London" ao Lundu: Saberes Dançados	112
Orientação Pedagógica Quilombola: A Dança "London"	115
Cordão do Japim: Dança, Memória e Justiça	117
Orientação Pedagógica Quilombola: do Cordão do Japim	122
Carimbó de Roda: A Memória que Dança que Ensina	123
Orientação Pedagógica Quilombola: Carimbó de Roda	128
Cordão de Reis: Fé, Resistência e Saberes Ancestrais	129
Orientações Pedagógicas Quilombolas: Cordão de Reis	134
Quando o Saber Dança no Corpo	135
No Aguidá da Memória: Saberes e Corpo-Território	138
O Encontro do Corpo e Cultura com Dona Faustina	164
O Ensino da Dança Cordão de Boi	169
Focado na Identidade Quilombola	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS - CORPO, CULTURA E RESISTÊNCIA

O Encontro da Educação com a Memória e a Identidade Quilombola	189
	190

REFERÊNCIAS	195
SOBRE OS AUTORES	204

Introdução

Nesta obra, colocamos em foco as possibilidades que as abordagens educativas interculturais de reconhecimento e reafirmação das memórias e das práticas de danças tradicionais quilombolas oferecem para o fortalecimento da identidade e do corpo-território quilombola, com destaque para a Comunidade quilombola Sagrada Família, em Bujaru, Pará. Todavia, ressaltamos que este estudo não se caracteriza como uma pesquisa clássica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ou como uma investigação tradicional sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ); antes, soma-se a um movimento de busca pela produção horizontal de conhecimentos, com base em metodologias horizontais de pesquisa.

A adoção dessa postura epistêmico-metodológica fez-se – e continua a fazer-se – necessária, considerando o contexto de exclusão das populações quilombolas. Tal contexto não pode ser dissociado de um longo e contínuo processo histórico de apagamento sistemático, no qual as culturas, os conhecimentos e saberes ancestrais, os corpos-territórios, os modos de vida e as formas de organização social nos diversos territórios e comunidades quilombolas foram e continuam sendo frequentemente subordinados às lógicas coloniais e hegemônicas de produção de poder e saber.

Ademais, destacamos que esse processo histórico de exclusão e marginalização é reforçado por fatores multifacetados, como o contato cultural desigual entre esses territórios e comunidades com a sociedade hegemônica, as relações assimétricas de poder e a influência dos meios de comunicação, que consolidam discursos normativos e hegemônicos sobre cultura, conhecimento, identidade, entre outros. Nesse cenário, a produção horizontal de conhecimentos, fundamentada em metodologias horizontais de pesquisa, representa um caminho necessário e indispensável para a valorização e o respeito às culturas, saberes, identidades e aos corpos-

territórios que constituem os territórios e comunidades quilombolas.

Essa postura epistêmico-metodológica desponta como crítica e transformadora, pois reconhece os sujeitos quilombolas como detentores legítimos de conhecimento, além de os posicionar no centro da construção de saberes. Assim, em contraste com as metodologias convencionais – que frequentemente operam sob uma lógica extrativista, na qual pesquisadores coletam informações sem, necessariamente, devolverem os frutos dessa investigação ou sem compreenderem o protagonismo e a importância dos corpos-territórios no processo investigativo – a produção horizontal do conhecimento propõe um modelo de pesquisa baseado na reciprocidade e no diálogo.

Tomando essa base epistêmico-metodológica de produção horizontal de conhecimento, esta pesquisa buscou dar especial enfoque à relação entre pesquisador, corpo-território e comunidade. Nesse sentido, tivemos como objetivo refletir sobre as práticas educativas interculturais críticas produzidas em conjunto com comunitários, professores e estudantes da Escola Quilombola Sagrada Família, localizada na comunidade quilombola de mesmo nome que integra a territorialidade quilombola São Judas Tadeu no município de Bujaru, no estado do Pará; com foco no fortalecimento identitário do corpo-território quilombola. Tendo em vista tal objetivo, a construção do conhecimento deu-se de forma colaborativa e dialógica, em um processo contínuo de troca, no qual os saberes, os conhecimentos e o corpo-território quilombolas não foram concebidos como objetos de estudo, mas como partes ativas na formulação de compreensões e interpretações sobre o mundo, isto é, na produção do conhecimento científico.

Essa necessidade epistêmico-metodológica, expressa no objetivo de pesquisa acima apresentado, emergiu da constatação de que muitas práticas culturais quilombolas presentes no Território Quilombola São Judas Tadeu (Bujaru-PA) foram silenciadas. Nas últimas décadas, muitas danças deixaram de ser praticadas, como "cordão de boi", "cordão do carneirinho", "cordão de pássaros", "mazuca", "london", "carimbó de roda" e "cordão de reis". Essas danças, que por muito tempo constituíram a identidade do território quilombola em questão, foram mencionadas pelos

entrevistados como exemplos do impacto da mídia hegemônica, que, segundo eles, influenciou as novas gerações a adotarem e vivenciar outras práticas culturais, em detrimento das tradicionais.

Nesse cenário, ressaltamos estética, valores, subjetividades e identidades, deslocando o foco do corpo biológico – fonte de técnicas adestradas e domesticadas – para o corpo-carne-sensível de uma consciência ancestral de si. A noção de corpo-território auxilia-nos a pensar o corpo como uma dinâmica histórica e cultural do corpo-sujeito-negro-afro-diaspórico. Dessa forma, a relação entre conhecimento, corpo-território e comunidade quilombola deve ser considerada de forma indissociável, pois o corpo-território expressa que o conhecimento não reside apenas na esfera intelectual, mas também se manifesta na vivência cotidiana, na relação entre pares, com o território e na corporeidade dos sujeitos.

Diante do exposto, ressaltamos que a produção horizontal de conhecimentos, fundamentada em metodologias horizontais de pesquisa, representou não apenas um compromisso ético com as comunidades quilombolas, mas constituiu-se também como um movimento essencial para a construção de ciências plurais e democráticas. Ou seja, para nós, tal postura epistêmico-metodológica constitui-se como instrumento de resistência e de fortalecimento identitário e cultural, abrindo possibilidades para a construção de ciências comprometidas com a justiça epistêmica e com a transformação social.



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
METODOLÓGICOS: HORIZONTES
INTERCULTURAIS NA PESQUISA



O Eco das Vozes: Horizontes de Conhecimento

As metodologias horizontais refletem uma mudança paradigmática na forma de produzir e compartilhar conhecimentos, visto que possibilitam a construção de abordagens mais colaborativas, participativas e críticas. Essa mudança repercute não apenas na elaboração teórica da pesquisa, mas também na relação do pesquisador com os participantes do estudo e, por conseguinte, com a comunidade acadêmica mais ampla. Assim sendo, essa transformação é particularmente significativa num contexto em que a produção de conhecimento é, frequentemente, dominada por estruturas hierárquicas que privilegiam a figura e a voz do pesquisador em detrimento das vozes e saberes dos “sujeitos da pesquisa”.

Nesse cenário, as metodologias definidas como horizontais representam uma abordagem inovadora e crítica nos processos de planejamento, construção e execução de pesquisas — isto é, na produção de conhecimentos — pois, com tais metodologias, traz-se para o centro a igualdade entre pesquisadores e participantes, bem como a valorização da diversidade de saberes e epistemologias outras. Essa perspectiva, como ressalta Berkin (2012), busca criar espaços de diálogo autêntico, nos quais todas as vozes possam ser ouvidas e reconhecidas. Com isso, o diálogo não apenas enriquece o processo investigativo, mas também permite que diferentes perspectivas culturais e sociais sejam integradas, criando uma tapeçaria de saberes que refletem a complexidade da realidade social.

Deste modo, observamos em Berkin (2012) que, diferentemente das abordagens metodológicas tradicionais — que comumente hierarquizam a produção intelectual, assim como os diferentes saberes e conhecimentos — as metodologias horizontais promovem um modelo de pesquisa colaborativo e dinâmico, no qual os colaboradores da pesquisa atuam como coautores do conhecimento. Assim, essa dinâmica transforma as relações entre pesquisador e participantes, de modo que já não há um processo investigativo hierarquizado, mas sim horizontal, em que todos contribuem ativamente para a construção de outros saberes e do conhecimento científico.

A partir de suas compreensões sobre metodologias horizontais, Berkin

(2020) propõe o que denomina de produção horizontal do conhecimento como uma alternativa à segmentação acadêmica tradicional, abrindo possibilidades para a aproximação do saber científico com outras formas de conhecimento, incluindo saberes populares, tradicionais e práticos. Essa proposta revela-se como uma integração essencial e inadiável, tendo em vista que é comum que os conhecimentos produzidos em contextos acadêmicos ignorem ou desconsiderem a riqueza das experiências e dos saberes locais e comunitários.

Nesse sentido, tomando por base Berkin (2012), Castro e Maciel (2025a) salientam que as metodologias horizontais garantem a autonomia dos indivíduos no processo investigativo, permitindo contribuições equitativas de diferentes vozes e promovendo transformações sociais significativas.

Essa abordagem destaca a autonomia individual na expressão de pontos de vista, reconhecendo e abordando, construtivamente, conflitos fundamentais, buscando a igualdade na participação discursiva e promovendo a autoria coletiva, de forma que múltiplas vozes sejam reconhecidas e integradas no processo (Castro; Maciel, 2025a, p. 121).

Ao reconhecer e integrar múltiplas vozes no tecido do saber, essa abordagem rompe com a lógica verticalizada do discurso único e abre espaço para a construção de sentidos partilhados. A autoria coletiva, nesse cenário, não se dá apenas como método, mas como ética de convivência, onde o dissenso é acolhido como potência criativa e o conflito se transforma em campo fértil para o reconhecimento da diversidade. Trata-se de um exercício contínuo de escuta ativa, de valorização das subjetividades e da construção de uma epistemologia que se ergue a partir do chão comum. Nesse contexto, a horizontalidade do diálogo não dilui as diferenças, mas as celebra, permitindo que cada voz encontre ressonância na escuta do outro, e que o conhecimento produzido carregue em si as marcas da pluralidade que o constituiu.

Dessa forma, pode-se compreender essa autonomia como dotada de notável potencialidade, uma vez que possibilita que os participantes se tornem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo não apenas para o avanço acadêmico, mas também para a promoção da justiça social.

Nesse contexto, Berkin e Kaltmeier (2012) destacam a importância de integrar os conhecimentos de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo que diferentes formas de conhecimento são igualmente válidas e que sua coexistência é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao respeitar e valorizar esses saberes, as metodologias horizontais promovem um ambiente de aprendizagem e investigação mútuos, no qual a diversidade é vista como um ativo valioso no processo de pesquisa.

Horizontes de Saberes: A Construção Coletiva do Conhecimento

Sob essa ótica, a flexibilidade da produção horizontal de conhecimentos, conforme argumenta Berkin (2020), possibilita adaptações metodológicas em função do contexto e das interações com os participantes da pesquisa. Essa flexibilidade desafia a rigidez dos métodos positivistas ou engessados, que, muitas vezes, falham em capturar a complexidade das realidades sociais, ampliando o potencial de transformação mútua entre pesquisadores e comunidades. De modo específico, a capacidade de adaptar a abordagem de pesquisa em resposta às necessidades e contribuições dos participantes constitui uma característica central das metodologias horizontais, permitindo que o processo de investigação seja, de fato, inclusivo, dialógico e responsivo.

Como se observa, a prática dialógica desempenha um papel central nas metodologias horizontais, permitindo a incorporação de múltiplas perspectivas e a emergência de novos entendimentos no processo investigativo. Assim, o diálogo, como prática fundamental e orientadora, não apenas enriquece o processo investigativo, mas também atua como um veículo para a construção de relações de confiança entre pesquisadores e participantes. Nesse sentido, Berkin (2020) ressalta que o conhecimento construído por meio do diálogo é sempre dinâmico, ou seja, está sujeito a transformações. Tal dinâmica desafia a noção de objetividade científica, pois reconhece que todo conhecimento é situado e influenciado pelas condições de enunciação dos sujeitos da investigação. Ter essa consciência crítica é essencial para a produção de conhecimentos verdadeiramente representativos e inclusivos, especialmente no que se refere aos sujeitos individuais e coletivos que participaram do processo investigativo.

Além disso, observa-se que, para além da promoção de um modelo mais inclusivo de produção científica, ou seja, da produção de conhecimentos, as metodologias horizontais assumem um compromisso ético com os sujeitos da pesquisa, garantindo que suas contribuições sejam reconhecidas, valorizadas e visibilizadas. Conforme discutido por Gómez e Tavaréz (2018), as metodologias convencionais de pesquisa frequentemente marginalizam determinados grupos, reforçando desigualdades estruturais. Acrescenta-se ainda que essas metodologias, por vezes, contribuem para a invisibilização dos conhecimentos e saberes de indivíduos e grupos outrora tratados apenas como “sujeitos da pesquisa”.

Em contrapartida, a produção horizontal do conhecimento busca romper com essa lógica ao considerar os saberes desses indivíduos e grupos como fundamentais para a construção do conhecimento social. Essa abordagem metodológica não apenas democratiza a pesquisa, mas também contribui para a descolonização do saber, desafiando narrativas dominantes que frequentemente silenciam as vozes de grupos marginalizados.

Apesar das vantagens e avanços possibilitados pela adoção das metodologias horizontais e, conseqüentemente, pela produção horizontal de conhecimentos, ainda se observa uma resistência significativa por parte da estrutura acadêmica tradicional, o que representa um desafio considerável para a implementação efetiva dessas abordagens metodológicas e epistêmicas. Essa estrutura, fortemente fundamentada e influenciada por epistemologias e metodologias eurocêntricas, tende a valorizar a separação entre teoria, metodologia e resultados, frequentemente desconsiderando as íntimas conexões entre esses elementos. Diante desse cenário, Berkin (2020) argumenta que, para que as metodologias horizontais sejam efetivamente implementadas, é necessário repensar as normas e expectativas acadêmicas que regem a pesquisa, o trabalho e as relações investigativas, promovendo uma cultura de abertura e aceitação da diversidade epistemológica e ontológica.

Apesar dos desafios mencionados, as metodologias horizontais oferecem uma nova perspectiva para a pesquisa científica e para a produção de conhecimentos, ao possibilitarem maior equidade na valorização de diferentes epistemologias e metodologias. Quando tais metodologias integram saberes acadêmicos e não acadêmicos, fomentando a participação ativa de todos os

envolvidos no processo investigativo, elas contribuem para a construção de uma ciência mais democrática e comprometida com a transformação social. Compreende-se, assim, que as metodologias horizontais e a produção horizontal de conhecimentos não apenas transformam a forma como a pesquisa é realizada, mas também como os conhecimentos são concebidos e utilizados, atribuindo importância aos processos investigativos que buscam não apenas compreender o mundo social, mas também contribuir para sua transformação.

Corpo-Território Quilombola: Interculturalidade e Práticas Educativas

Tendo como base epistemológica os princípios das metodologias horizontais, desenvolveu-se esta pesquisa-ação participativa com o objetivo de refletir sobre as práticas educativas interculturais críticas produzidas em conjunto com comunitários, professores e estudantes da Escola Quilombola Sagrada Família, da Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu (Bujaru – Pará), om foco no reforço identitário do corpo-território quilombola.

Antes de discutir os fundamentos da pesquisa-ação participativa, abre-se um parêntese para abordar os fundamentos da interculturalidade, particularmente da interculturalidade crítica, bem como do que se entende por práticas educativas interculturais críticas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a interculturalidade se configura como um conceito que busca compreender a interação entre diferentes culturas, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural em um contexto de trocas e diálogos constantes. Parte-se da premissa de que nenhuma cultura existe de forma isolada, pois todas se encontram em contínuo processo de influência mútua (Candau; Russo, 2010).

Candau e Russo (2010) salientam que o termo “interculturalidade” emergiu no contexto educacional latino-americano, especialmente relacionado à educação escolar indígena. Essa origem reforça a importância da educação como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas interculturais que questionem a colonialidade do saber e do poder. Assim, a interculturalidade na educação não deve ser apenas um conceito, mas um princípio orientador de práticas educativas que promovam o diálogo entre

diferentes formas de conhecimento e contribuam para a construção de sociedades mais justas.

Walsh (2009) identifica três perspectivas que corroboram para compreender a interculturalidade: a relacional, que se refere ao contato e ao intercâmbio entre culturas de forma genérica; a funcional, que reconhece as diferenças culturais, mas as incorpora dentro das estruturas sociais existentes, muitas vezes sem questionar as hierarquias de poder; e, por fim, a interculturalidade crítica, que tem como eixo central a problematização das relações estruturais de poder, especialmente no que tange à colonialidade, ao racismo e à exploração capitalista.

Situando-se na perspectiva da interculturalidade crítica, Walsh (2009) ressalta que é necessário o questionamento das relações de poder que permeiam os câmbios culturais. Nesse sentido, a autora adverte para o risco de uma visão homogeneizante da interculturalidade, que pode obscurecer as desigualdades estruturais e históricas entre os diferentes grupos sociais. A partir dessa compreensão, Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade não pode se limitar ao simples reconhecimento da coexistência entre culturas, uma vez que isso poderia reforçar as assimetrias já existentes. Em vez disso, deve configurar-se como um processo transformador, que analisa criticamente as relações de poder e busca formas concretas de promover a equidade e a justiça social.

Nesta perspectiva, a interculturalidade crítica sinaliza a necessidade de repensar as estruturas sociais e políticas que perpetuam a marginalização de determinados grupos culturais, no entendimento de que o reconhecimento da diversidade não deve restringir-se à valorização simbólica, mas deve traduzir-se em ações efetivas que garantam a participação igualitária dos povos historicamente marginalizados. Como ressaltado por Cezarino e Oliveira (2025a), isso implica a incorporação ativa das perspectivas desses grupos nas práticas educacionais, nas políticas públicas e nas dinâmicas sociais mais amplas.

Em todo caso, a interculturalidade crítica não se apresenta apenas como uma ferramenta para a promoção da diversidade cultural, mas como um elemento fundamental na transformação das sociedades latino-americanas.

Seu caráter ético e político está orientado para a construção de democracias que combinem a redistribuição de recursos com o reconhecimento cultural, combatendo as desigualdades que, historicamente, estruturam essas sociedades (Candau; Russo, 2010). Nesse contexto, a educação intercultural crítica configura-se como um instrumento essencial para a desconstrução de paradigmas excludentes e para a promoção de uma cidadania plena e participativa.

Contudo, apesar das potencialidades da interculturalidade crítica, Walsh (2009, p. 7) adverte que ela “ainda não existe, é algo por construir”, ou seja, trata-se de um processo em constante desenvolvimento, que exige ações concretas para intervir e transformar as estruturas coloniais. Esse esforço deve ser implementado em todos os âmbitos da sociedade, desde as políticas educacionais até as relações econômicas, sociais e políticas, com vistas a garantir condições equitativas de ser, saber e poder para todos os grupos culturais.

Neste cenário, a construção de um pensamento crítico-outro, como proposto por Walsh (2005), passa necessariamente pela interculturalidade, distinguindo-se por estar fundamentado na experiência da colonialidade, por se desvincular de concepções eurocêntricas e por sua origem no Sul Global. Tal proposta desafia a geopolítica tradicional do conhecimento e, por isso, a interculturalidade crítica não deve ser entendida apenas como conceito teórico, mas como uma prática política transformadora.

Mais do que uma simples inter-relação entre culturas, a interculturalidade crítica implica a construção de novas formas de conhecimento, de práticas políticas e de reestruturação das relações de poder. Para Walsh (2006), essa perspectiva tem como fundamento a necessidade de enfrentar e superar os legados da modernidade/colonialidade, promovendo uma sociedade sustentada por princípios de justiça e equidade. Assim, a interculturalidade crítica constitui-se como uma estratégia essencial para a superação das desigualdades e a promoção de sociedades mais justas.

De modo geral, a interculturalidade crítica configura-se como conceito e prática política transformadora, dinâmica e em constante construção, que requer ações concretas voltadas ao enfrentamento das desigualdades estruturais e à promoção de sociedades inclusivas. Todavia, para que esse ideal se materialize, é fundamental que a educação, as políticas públicas e as práticas

sociais estejam orientadas para a desconstrução das hierarquias de poder e para a valorização dos saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados. Apenas dessa forma será possível transformar a interculturalidade em verdadeiro instrumento de justiça social e equidade.

Consideramos que no desenrolar dessa estratégia de superação das desigualdades e de promoção da justiça social, a educação desempenha um papel central. É por meio dela que se pode questionar a colonialidade presente na sociedade e desvelar os mecanismos de opressão que perpetuam a exclusão. Assim sendo, como destacam Candau e Russo (2010), os processos educativos são fundamentais para o reconhecimento de diferentes saberes e para a construção de identidades culturais fortalecidas. Além disso, uma educação intercultural crítica tem como dever estimular o empoderamento de grupos minorizados, abrindo possibilidades para a construção de projetos de vida que não estejam subordinados às lógicas hegemônicas de conhecimento e poder.

Partindo destes pressupostos, ao nos referirmos a práticas educativas interculturais críticas, compreendemos que se trata de práticas transformadoras que transcendem o mero reconhecimento da diversidade cultural. Tais práticas buscam questionar e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam desigualdades nas relações entre grupos dominantes e minorizados. Fundamentam-se na valorização dos saberes historicamente marginalizados e promovem um diálogo genuíno entre diferentes formas de conhecimento, sem que uma hegemonize ou subordine a outra.

Com base nos pressupostos apresentados, entende-se que as práticas educativas interculturais críticas não se limitam à inclusão de conteúdos culturais diversos nos currículos escolares, mas promovem uma educação que reconhece e enfrenta a colonialidade do saber, do poder e do ser. Consequentemente, essas práticas estimulam a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e agir sobre as desigualdades estruturais, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e equitativa. Dessa maneira, constituem-se como instrumentos fundamentais para a construção de uma interculturalidade verdadeiramente emancipatória, na qual a educação se transforma em espaço de resistência, reconstrução e transformação social.

Encerrando o parêntese aberto para a discussão dos fundamentos da interculturalidade — especialmente da interculturalidade crítica — e das

práticas educativas interculturais críticas, passa-se a compreender o que se entende por pesquisa-ação participativa. Esta, por sua vez, constitui-se como instrumento metodológico que transcende a mera produção de conhecimento académico, configurando-se como prática dialógica, emancipatória e transformadora, alinhando-se à proposta de produção horizontal de conhecimentos junto à Comunidade Quilombola Sagrada Família.

Pesquisa-Ação Participativa: Conhecimento Coletivo e Emancipação Quilombola

Tozoni-Reis (2007), assegura que a pesquisa-ação participativa articula o agir educativo ao processo investigativo, permitindo a construção coletiva do saber e promovendo a autonomia dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento. Tal dimensão política da pesquisa não apenas contribui para o desenvolvimento de um conhecimento mais situado, mas também possibilita a criação de estratégias de resistência e transformação social.

Para Borda (2013) a pesquisa-ação participativa deve ser compreendida como meio para alcançar formas mais justas de organização social. O autor destaca ainda que a investigação, quando conduzida de forma participativa, rompe com as relações hierárquicas tradicionais na produção do conhecimento, fortalecendo o potencial das comunidades para intervir sobre suas próprias realidades. Assim, o processo investigativo pautado na pesquisa-ação participativa vai além da produção científica tradicional, propondo um diálogo entre saberes distintos, integrando a ciência académica ao conhecimento popular. Essa interação entre conhecimento académico e saberes populares é essencial para a construção de uma ciência que contribua, de facto, para a emancipação social.

Levando em conta tais características, é importante distinguir a pesquisa-ação participativa da pesquisa-ação tradicional. Nesse sentido, Forero (2024) salienta que a primeira se diferencia da segunda por sua orientação decolonial, ao buscar integrar diferentes formas de conhecimento e promover uma relação horizontal entre os participantes. Dessa forma, a pesquisa-ação participativa não se restringe à coleta de dados, constituindo-se, sobretudo, como um processo de autoconhecimento e de transformação coletiva.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a dimensão dialética da pesquisa-ação participativa. A esse respeito, Borda (2013) argumenta que o sujeito e o objeto da pesquisa devem ser compreendidos de forma relacional, estabelecendo uma interação horizontal entre os participantes. A partir dessa perspectiva, torna-se possível promover e reconhecer a diversidade e o pluralismo, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas. Assim, a pesquisa-ação participativa não apenas questiona as formas tradicionais de produção de conhecimento, mas também desafia estruturas de dominação que perpetuam desigualdades sociais.

Nesse cenário, a participação coletiva assume papel central, dada sua capacidade de promover mudanças concretas na realidade social em que o processo investigativo ocorre. O envolvimento ativo dos sujeitos fortalece sua capacidade de agir e transformar suas condições de vida, sendo esse aspecto fundamental para que a pesquisa não se configure como um exercício teórico dissociado da realidade, mas sim como instrumento de ação e intervenção social (TOZONI-REIS, 2007).

Forero (2024) destaca ainda outro elemento essencial na realização da pesquisa-ação participativa: a integração entre teoria e prática. Ao propor um diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, essa abordagem contribui para a construção de uma ciência mais inclusiva e comprometida com as necessidades reais das comunidades. Esse processo de construção coletiva do conhecimento também atua na desconstrução de hierarquias e relações de poder, tornando a pesquisa um instrumento de resistência e emancipação social. Nesse mesmo sentido, Borda (2013) enfatiza a importância de uma abordagem pluralista no processo investigativo participativo, afirmando que o respeito à diversidade e às diferenças culturais é fundamental para a produção de um conhecimento mais rico e significativo.

Assim, a pesquisa-ação participativa apresenta-se como metodologia que não apenas questiona as formas tradicionais de produção do conhecimento, mas também propõe uma nova forma de pensar e agir na investigação. Ao integrar teoria e prática, pesquisadores e comunidades, essa abordagem torna-se um instrumento relevante para a transformação social e o questionamento das relações de poder desiguais. Com isso, deixa de ser apenas uma metodologia de pesquisa para se configurar como um compromisso político e social com a

emancipação dos sujeitos e a construção de novas possibilidades de conhecimento e de existência.

Ao aplicar tais proposições às pesquisas desenvolvidas em comunidades quilombolas, observa-se que a pesquisa-ação participativa assume uma relevância ainda mais profunda, uma vez que se insere em contextos marcados por um histórico de resistência, luta por direitos e enfrentamento das violências decorrentes do racismo e da exclusão social. É fundamental ressaltar que as dinâmicas sociais dessas comunidades não podem ser compreendidas apenas por um olhar externo, dado que a construção do conhecimento sobre suas realidades deve emergir do protagonismo de seus próprios sujeitos, num processo que reconhece suas narrativas, epistemologias e formas de organização social.

Com base nos pressupostos apresentados, a pesquisa-ação participativa, ao romper com a rigidez da relação acadêmica tradicional, possibilita que o conhecimento produzido não seja apenas sobre essas comunidades, mas, sobretudo, com e para elas, assegurando que suas vozes ocupem posição central na formulação das questões e na construção de soluções. Isso possibilita a efetivação de uma construção horizontal do conhecimento.

Deve-se considerar que o processo investigativo, quando conduzido de forma dialógica e respeitosa — isto é, horizontal —, transcende a dimensão metodológica e se configura como ato político, ressignificando as relações de produção do saber. Nesse cenário, a valorização dos conhecimentos tradicionais, muitas vezes marginalizados pelas ciências hegemônicas, constitui um dos principais eixos da pesquisa-ação participativa em contextos quilombolas. Ao reconhecer a oralidade, as práticas ancestrais e as formas comunitárias de produção e transmissão de conhecimento como elementos essenciais do processo investigativo, a pesquisa-ação participativa desafia os paradigmas eurocêtricos que, historicamente, subalternizaram essas epistemologias.

Esse reconhecimento contribui não apenas para o fortalecimento da identidade cultural e histórica das comunidades quilombolas e dos corpos-territórios que as compõem, mas também para a formulação de soluções que

respeitem suas necessidades específicas, promovendo a autonomia em diferentes dimensões, como a territorial, a econômica e a educativa.

Diante deste arcabouço teórico, a pesquisa-ação participativa emerge como alternativa metodológica e epistemológica capaz de desafiar as estruturas tradicionais de produção do conhecimento. Sua abordagem coletiva e horizontal não apenas ressignifica o papel da academia, mas também problematiza os modelos convencionais de investigação, que frequentemente reforçam relações assimétricas entre pesquisadores e comunidades. Assim, ao promover um processo horizontal de construção do saber — ao mesmo tempo contextualizado e comprometido com a transformação social —, a pesquisa-ação participativa constitui-se como instrumento de resistência e de emancipação, alinhando-se diretamente à busca por justiça histórica, reconhecimento territorial e fortalecimento das dinâmicas socioculturais que asseguram a (re)existência dos modos de vida das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, reconhecemos a pesquisa-ação participativa desenvolvida na Escola Quilombola Sagrada Família, da Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu, representa um espaço de resistência e de construção horizontal de conhecimentos que vai além dos modelos tradicionais de pesquisa. Ao incorporar e valorizar os saberes locais, a história comunitária e as práticas educativas que fortalecem a identidade e o corpo-território quilombola, essa abordagem reforça o protagonismo de educadores, estudantes e demais membros da comunidade, garantindo que a pesquisa não seja uma atividade imposta, mas sim uma construção coletiva baseada nas vivências, na ancestralidade, nas práticas culturais e nas necessidades específicas da Comunidade Quilombola Sagrada Família.

Identidade Cultural: A Escola Quilombola Sagrada Família

O movimento de construção coletiva se deu também no âmbito da reflexão sobre o papel da escola como espaço de reafirmação das práticas culturais e da memória coletiva do povo quilombola. A cada passo do processo investigativo, as ações foram ajustadas e moldadas pelas contribuições dos próprios sujeitos da pesquisa — professores, estudantes, líderes comunitários

e outros membros da comunidade escolar. Esse caráter participativo garantiu que as ações, além de alinhadas com as necessidades identificadas, tivessem uma forte base nas experiências vividas pelos envolvidos, criando um espaço seguro e acolhedor para a afirmação de suas identidades e histórias. A comunidade passou a ser protagonista ativa, não apenas na execução das atividades, mas também na definição das prioridades e na construção dos sentidos atribuídos a cada intervenção.

Através dessa metodologia de pesquisa-ação, o conhecimento gerado não se limita às paredes da escola, mas reverbera na própria comunidade, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais e culturais entre os seus membros. A educação intercultural crítica, então, assume um papel transformador, pois não só compartilha saberes, mas também busca desconstruir as desigualdades estruturais que muitas vezes impedem o acesso à plena valorização de identidades culturais alternativas, como as dos povos quilombolas. Assim, a Escola Quilombola Sagrada Família não só promove a aprendizagem acadêmica, mas, fundamentalmente, cultiva a identidade e o pertencimento, criando uma ponte entre a tradição e o futuro, entre o saber acadêmico e o saber popular, num movimento de constante reafirmação da cultura quilombola.

No contexto da pesquisa-ação participativa desenvolvida na Escola Quilombola Sagrada Família, as ações foram planejadas e implementadas de forma coletiva, com flexibilidade para se adaptarem ao ritmo e às necessidades da comunidade escolar. As ações realizadas foram formuladas a partir das demandas da própria comunidade, assegurando que as intervenções estivessem em consonância com as suas vivências e o contexto social, educacional e cultural, sempre respeitando o que a comunidade considerava mais relevante para o fortalecimento de sua identidade cultural (Quadro 01).

Quadro 01 – Ações desenvolvidas na/com a Escola Quilombola Sagrada Família

AÇÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	ENVOLVIDOS
Levantamento e diagnóstico da Escola Quilombola Sagrada Família	Coletar informações detalhadas sobre o funcionamento da escola, incluindo espaço físico, tempo escolar e a integração da herança cultural no currículo e nas práticas educativas.	Conversas com professores e estudantes sobre a integração da herança cultural; diálogos com funcionários; entrevistas com moradores; avaliação do ambiente escolar quanto ao apoio às práticas culturais.	Professores, funcionários, estudantes, líderes da comunidade.
Movimentos de mobilização	Compartilhar a proposta com a comunidade e representantes institucionais, garantindo apoio; incentivar a participação ativa da comunidade.	Contato com instituições (Secretaria de Cultura e Coordenadoria de Igualdade Racial); evento de apresentação na escola com ampla participação.	Líderes comunitários, Secretaria Municipal de Cultura, Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, comunidade escolar.
Entrevistas com moradores que vivenciaram as danças em tempos passados	Obter dados sobre as danças tradicionais (indumentárias, coreografias etc.); registrar falas; identificar temas para atividades pedagógicas.	Seleção de entrevistados experientes; criação de atividades com base nos registros (rodas de conversa, oficinas, vivências de dança).	Estudantes, professores, membros da comunidade, funcionários.
Criação e vivência de danças quilombolas	Vivenciar e criar danças valorizando tradições afro-brasileiras; integrar memórias e corporeidades de crianças e professores; garantir a continuidade das práticas.	Oficinas de dança; criação de acervo com registros do processo.	Estudantes, professores, membros da comunidade, funcionários.
Noite Cultural	Celebrar a (re)apropriação das danças tradicionais; exibir o processo de criação e vivência; engajar a comunidade na valorização cultural.	Formação de equipe; convites e divulgação; montagem de mural; apresentações culturais.	Líderes comunitários, Secretaria Municipal de Cultura, Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O levantamento diagnóstico inicial possibilitou a escuta de diferentes integrantes da comunidade escolar, incluindo lideranças comunitárias, professores, funcionários, estudantes, coordenadores e o secretário de cultura de Bujaru. Esse momento revelou-se essencial para a compreensão da realidade da escola e da comunidade, bem como para a identificação de questões comunitárias, educacionais e sociais. A coleta dessas informações permitiu delinear um panorama geral das necessidades mais urgentes, orientando a formulação da questão-problema deste estudo.

A partir dos dados diagnosticados, deu-se início a um processo de mobilização e engajamento comunitário, durante o qual a proposta foi apresentada a todos os envolvidos. O objetivo era criar um ambiente colaborativo, no qual cada membro da comunidade pudesse contribuir com sugestões e apontamentos referentes às ações a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa-ação participativa. Essa etapa foi crucial para assegurar o comprometimento e a participação ativa no processo investigativo, fortalecendo o vínculo entre a comunidade e a iniciativa.

Na sequência, procedeu-se ao planejamento das ações, com a elaboração de um cronograma detalhado das atividades. Foram realizadas entrevistas em dois momentos distintos: durante a aula introdutória e na aula de intercâmbio. Essas interações proporcionaram reflexões significativas sobre as experiências compartilhadas, orientando os passos subsequentes do estudo. Os dados coletados evidenciaram a necessidade de um replanejamento, com o objetivo de ajustar as ações e reformular o cronograma conforme o tempo disponível para a conclusão das atividades. Tal ajuste garantiu a execução eficaz das ações, sem negligenciar as demandas da comunidade.

A fase seguinte foi dedicada à execução de oficinas voltadas às danças de origem afro-brasileira e a outras práticas afirmativas da identidade e do corpo-território quilombola. As práticas educativas interculturais críticas, entendidas como uma proposta de educação antirracista, foram sustentadas por depoimentos significativos, como os de Dona Faustina — quilombola, agricultora e parteira da comunidade. Cada oficina foi cuidadosamente planejada para proporcionar vivências enriquecedoras, promovendo o fortalecimento da identidade do corpo-território negro e contando com a participação ativa de diversos membros da comunidade escolar. Esse

envolvimento contribuiu para a criação de um espaço dinâmico de troca de saberes e valorização das práticas culturais afro-brasileiras.

Como culminância das ações, foi organizada uma Noite Cultural, que se constituiu como momento de partilha das atividades desenvolvidas. O evento reforçou o sentimento de pertencimento e incentivou a continuidade das tradições culturais. Ao final, realizou-se uma avaliação coletiva do estudo. Com base nos depoimentos e observações reunidos, foi possível constatar que os objetivos foram atingidos, evidenciando o impacto positivo das ações implementadas.

Imagens que Falam: A Etnografia Visual Quilombola

A análise etnográfica das imagens fotográficas, no contexto da pesquisa-ação da prática pedagógica intercultural crítica, emerge como uma ferramenta poderosa para compreender as relações sociais, culturais e educacionais presentes em diversos contextos comunitários e escolares. Quando aliada à pesquisa-ação participativa, essa abordagem se torna um meio de amplificar as vozes e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educacional, promovendo a transformação social e a construção de uma educação mais inclusiva e plural.

Segundo Geertz (1973), a etnografia pode ser entendida como uma interpretação detalhada dos significados culturais presentes em determinado contexto. No caso das imagens fotográficas, elas não são meramente representações visuais, mas carregam consigo um conjunto de símbolos, valores e narrativas que refletem as relações de poder, as identidades culturais e as práticas sociais de um grupo. A fotografia, assim, passa a ser vista como um “texto” cultural a ser decodificado, que nos permite acessar as narrativas subjacentes e os saberes que são muitas vezes invisibilizados pelas formas tradicionais de produção de conhecimento.

A pesquisa-ação, conforme Tozoni-Reis (2007), articula a prática educativa ao processo investigativo de forma dialógica, permitindo que os educadores e os participantes da pesquisa construam conjuntamente o saber, sempre com a preocupação de respeitar e valorizar as experiências dos sujeitos

envolvidos. No caso da prática pedagógica intercultural crítica, essa construção se dá a partir do reconhecimento e da valorização das diversas culturas presentes no ambiente educacional, sendo fundamental que a análise das imagens fotográficas leve em consideração as diferentes subjetividades e as relações de poder que atravessam as comunidades.

A utilização de imagens fotográficas em um contexto de pesquisa-ação da prática pedagógica intercultural crítica possibilita a ampliação da percepção sobre as realidades sociais dos estudantes e das comunidades. Borda (2013) afirma que a pesquisa-ação participativa rompe com as hierarquias tradicionais, permitindo que os sujeitos da pesquisa não sejam meramente objetos, mas agentes ativos na construção do conhecimento. As imagens, nesse sentido, funcionam como um “espelho” da realidade, mas também como uma forma de empoderamento, pois possibilitam que os próprios sujeitos representem suas histórias e suas culturas, desafiando as narrativas hegemônicas e, muitas vezes, colonialistas.

Ao realizar uma análise etnográfica das imagens, é importante adotar uma perspectiva crítica, como sugerido por Walsh (2009), que nos convoca a questionar as relações de poder subjacentes a essas representações visuais. Não se trata apenas de olhar para as imagens, mas de questioná-las, de interpretar os sentidos que elas carregam e de identificar como essas imagens podem reforçar ou desafiar as dinâmicas de exclusão, marginalização e resistência presentes nas comunidades. Nesse processo, a análise etnográfica das imagens fotográficas deve ser realizada de forma reflexiva, levando em consideração a história, o contexto e as vozes dos sujeitos que estão sendo representados.

Nesse cenário, a pesquisa-ação participativa e a análise etnográfica das imagens fotográficas se entrelaçam, proporcionando um espaço de diálogo, reflexão e ação que busca promover uma educação mais justa e equitativa. Por meio desse processo, é possível descolonizar as práticas pedagógicas e tornar a educação um espaço de resistência e de afirmação das identidades culturais. A fotografia, portanto, se transforma não apenas em um registro do presente, mas também em uma ferramenta para a construção de novos sentidos, para a valorização da diversidade e para a promoção de uma educação intercultural crítica que desafia as hierarquias e busca a transformação social.

A prática pedagógica intercultural crítica, fundamentada nas contribuições de autores como Geertz (1973), Borda (2013) e Walsh (2009), pode ser vista como um movimento de resistência e de afirmação das culturas marginalizadas, utilizando as imagens fotográficas como um recurso para dar visibilidade às realidades históricas e contemporâneas de diferentes grupos. Ao integrar a análise etnográfica das imagens na pesquisa-ação, os educadores podem fomentar um processo de ensino-aprendizagem que não só valoriza a pluralidade cultural, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A análise etnográfica das imagens fotográficas, quando aplicada à pesquisa-ação da prática pedagógica intercultural crítica, possibilita uma abordagem mais profunda das realidades sociais das comunidades. Além de retratar cenas do cotidiano, essas imagens oferecem uma janela para as complexas interações culturais e sociais, permitindo que se revelem as tensões entre as culturas dominantes e as culturas marginalizadas. Através desse olhar etnográfico, as imagens se tornam narrativas visuais que capturam as dinâmicas de resistência e resiliência dos sujeitos, dando voz àquelas cujas histórias frequentemente são silenciadas pelos discursos hegemônicos. Em vez de ser uma simples ferramenta de observação, a fotografia se torna um meio para reconhecer e celebrar a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que permite questionar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades sociais.

No campo da educação, a utilização de imagens fotográficas e sua análise etnográfica dentro de um processo de pesquisa-ação participativa abre novos horizontes para a construção de uma pedagogia mais inclusiva. A prática pedagógica intercultural crítica, como defendida por autores como Candau e Russo (2010), destaca a importância de reconhecer o valor das diferentes formas de saber e de expressão presentes em comunidades diversas. Nesse contexto, as imagens fotográficas funcionam como mediadoras de experiências e saberes que, muitas vezes, não são acessíveis por meio de palavras ou conceitos convencionais. Elas permitem que as crianças e os membros da comunidade se vejam refletidos, não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de produzir e compartilhar seus próprios significados culturais.

Ao integrar a análise etnográfica das imagens fotográficas ao processo de pesquisa-ação, a educação intercultural crítica se expande para além dos limites da sala de aula. A educação deixa de ser um processo imposto e passa a ser um espaço de construção colaborativa, onde as imagens podem revelar as diversas realidades vividas pelos estudantes e pelas comunidades. As fotografias tornam-se, assim, instrumentos para o empoderamento coletivo, pois permitem que as comunidades vejam e contem suas próprias histórias, estabelecendo conexões com seu passado e seus valores culturais. Por meio desse processo, as imagens ajudam a reforçar a identidade e a autonomia dos sujeitos, criando um vínculo mais profundo com seu patrimônio cultural, ao mesmo tempo que questionam as narrativas dominantes que frequentemente invisibilizam esses saberes e experiências.

Análise etnográfica das imagens fotográficas também permite que os educadores e pesquisadores envolvam as comunidades no processo investigativo de maneira mais democrática e horizontal. Como destaca Borda (2013), a pesquisa-ação participativa busca romper com as relações hierárquicas tradicionais da pesquisa acadêmica, promovendo a construção conjunta do conhecimento. Ao incorporar as imagens no processo investigativo, dá-se espaço para que os participantes, especialmente aqueles de grupos marginalizados, se tornem coautores da pesquisa, contribuindo com suas próprias percepções e interpretações. Esse diálogo entre diferentes formas de saber e de representação oferece uma oportunidade única para que se desenvolvam práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de lidar com as realidades locais e ao mesmo tempo, desafiar as normas educativas tradicionais que não reconhecem a *diversidade cultural*.



CAPÍTULO 2

**CARTOGRAFIAS DA RESISTÊNCIA:
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE BUJARU E
SEUS QUILOMBOS**

Raízes de Resistência: A Memória e o Território Quilombola

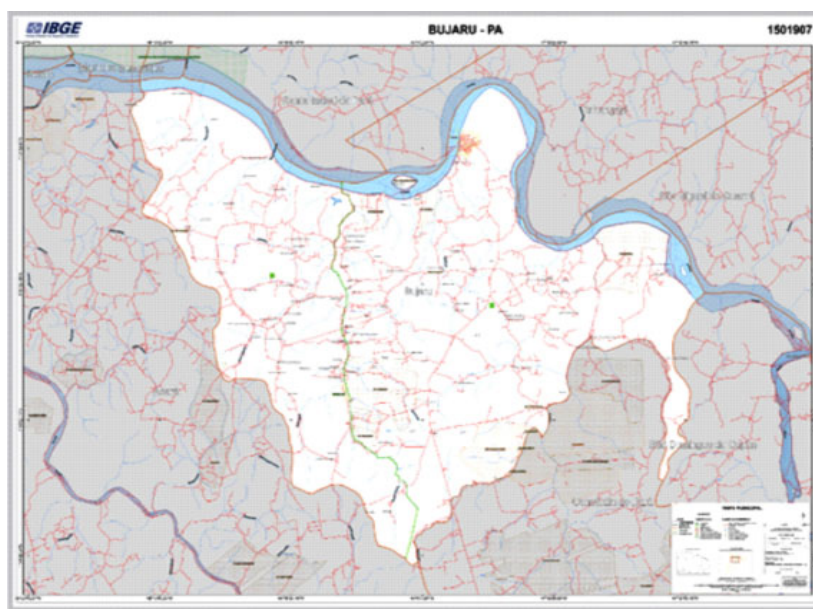
Neste capítulo, propomos uma viagem pelas cartografias da resistência, percorrendo a história de Bujaru e seus quilombos, territórios imersos em lutas, resistência e preservação cultural. Localizado na região nordeste do Pará, Bujaru é um município onde a história dos povos quilombolas se entrelaça com a luta pela terra e pela liberdade. Através das lentes da memória e da ancestralidade, buscamos entender a forma como esses territórios, marcados por marcas profundas da escravidão, resistem até os dias de hoje, mantendo-se como centros vivos de saberes, culturas e práticas coletivas. A história de Bujaru, longe de ser apenas um relato de opressão, é também uma narrativa de superação e transformação, onde as comunidades quilombolas continuam a moldar sua identidade e seu pertencimento.

Este capítulo se propõe a contextualizar a trajetória histórica de Bujaru, focando principalmente nas suas comunidades quilombolas, cujas raízes remontam ao período colonial, quando negros e negras escravizados buscaram refúgio nos recônditos da Amazônia. Ao longo do tempo, esses quilombos se transformaram em símbolos de resistência não apenas à escravidão, mas também ao racismo estrutural e às ameaças que ainda persistem sobre o direito à terra e à preservação cultural. As cartografias aqui apresentadas visam não só traçar o percurso geográfico, mas também narrar os processos de resistência e resiliência dessas comunidades que, apesar das dificuldades históricas, continuam a afirmar sua identidade e a resistir, com força ancestral, às tentativas de invisibilização.

Em meio às águas caudalosas que moldam a paisagem amazônica, ergue-se Bujaru como território de memórias vivas, onde o tempo não apenas passa, mas resiste. Este chão, marcado por lutas ancestrais, guarda em seu nome — “boca da cobra grande” — a força simbólica de quem enfrenta, com coragem, os ciclos de opressão e esquecimento. Localiza-se na região nordeste do estado do Pará, a aproximadamente 72 km de distância de Belém, capital estadual. Nos seus territórios quilombolas, pulsa uma história silenciada, mas jamais apagada, tecida por mãos negras que transformaram a dor em cultura, o exílio em pertença, a invisibilidade em existência. Ao adentrarmos neste

percurso investigativo, somos convidados não apenas a conhecer fatos históricos, mas a sentir o peso e a leveza de uma resistência que se manifesta no corpo, no território e na palavra. Compreender a história de Bujaru é reconhecer que ela não se escreve apenas com datas e documentos, mas com passos dançados no chão batido, com cantos de memória e com o eco de vozes que insistem em permanecer. É com esse espírito que este capítulo propõe uma imersão na contextualização histórica do município e de seus territórios quilombolas, reconhecendo-os como espaços de luta, saber e transformação.

Figura 1 – Mapa do município de Bujaru-Pará¹



Fonte: IBGE (2022).

A extensão territorial do município de Bujaru corresponde a uma área de 994,61 km², com uma população estimada em 24.383 habitantes, conforme os dados do Censo de 2022. Observa-se, assim, uma redução significativa em

¹ Mapa de Bujaru, disponível em file:///C:/Users/POSITIVO/Downloads/Mapa%20Bujaru-1.pdf, acessado em 12 de janeiro de 2024.

² Dado referente ao número de habitantes disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/bujaru/panorama>, acessado em 12 de janeiro de 2024.

comparação ao Censo de 2010, quando foram registrados 25.695 habitantes. Sua densidade demográfica atual é de 24,51 habitantes por km². Fundada em 30 de dezembro de 1943, a cidade já existia como vila desde o ano de 1758, vinculada ao município de São Domingos da Boa Vista.

O acesso ao município, ao longo do tempo, revela muito mais do que trajetos físicos; revela caminhos de resistência, adaptação e pertencimento. Conforme relatos orais de antigos moradores, como os da professora e historiadora Iracema Heitor da Silva, entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, a população local não dispunha de acesso terrestre à capital paraense, Belém. Toda a mobilidade era realizada exclusivamente por via fluvial, por meio de barcos pertencentes a ribeirinhos das margens do rio Bujaru. Esses barcos não apenas transportavam produtos agropecuários para comercialização na capital, como também levavam e traziam sonhos, histórias e modos de vida.

As embarcações partiam na fase da vazante, colhendo passageiros na sede municipal e aguardando o retorno da maré para continuar a jornada. Esse percurso até Belém durava cerca de quatro horas para quem partia da sede. Contudo, para os moradores de comunidades mais afastadas, como Santana, Castanheiro, Providência, entre outras, a viagem de ida podia durar até um dia inteiro ou uma noite completa. O retorno obedecia à mesma lógica natural dos ciclos de enchente e vazante, que, como um compasso ancestral, marcavam o tempo dos deslocamentos.

Entre os barcos mais lembrados figuram o Divino Espírito Santo, Maria do Socorro, Sempre com Deus, Mensageiro da Paz e Fé em Deus, que partiam de localidades como Inhangapí, São Domingos do Capim e São Miguel do Guamá. Além dessas rotas, comunidades situadas ao longo dos braços do rio Guamá realizavam o trajeto até Belém em pequenas canoas, em viagens que duravam até quatro dias — dois para ida, dois para volta — dependendo da maré e da força das águas.

A história de Bujaru carrega também marcas profundas do período da escravidão, tendo sido palco de um modelo de trabalho desumano cujas cicatrizes ainda são perceptíveis em diversas comunidades do município. No lugar denominado Bom-Intento, encontram-se as ruínas que testemunham

esse passado. De posse dos Frades Carmelitas, sob o comando do senhor Joaquim Antônio da Silva, a região foi concebida para abrigar uma grande cidade. Ali foram construídas feitorias, como uma capela, um casarão e um engenho de cana-de-açúcar, todos edificadas com a força de trabalho escravo de negros provenientes da Guiné-Bissau.

Na comunidade Mocajuba, vestígios dessas construções permanecem de pé, resistindo ao tempo. Um muro de contenção, feito com grandes pedras para proteger a área das águas do rio Guamá, ainda impressiona por sua robustez. Há, também, igrejas construídas com pedras nas comunidades de Santa Maria (região de Guajará-Açu) e Santa Ana (Santana), esta última sendo a primeira sede do município de Bujaru. Apesar de terem passado por reformas ao longo dos anos, essas construções preservam a originalidade dos materiais e técnicas utilizadas. Na comunidade de Curuçambaba, há ainda um poço com aproximadamente trinta metros de profundidade, todo revestido em pedras, além de outras feitorias espalhadas pelo território municipal.

A presença negra no território de Bujaru remonta ao período colonial. Embora o ponto inicial tenha sido a cidade de Belém, os trabalhadores escravizados foram, gradualmente, sendo deslocados às margens dos rios, expandindo suas atividades em direção a localidades como Bujaru, Inhangapí e São Domingos do Capim. Essa mobilidade forçada, atravessada por sofrimento e resistência, marca a territorialização de saberes e práticas culturais negras na região.

Salles (2004) explica que, devido à vastidão do território amazônico, os colonizadores portugueses inicialmente concentraram suas ações na região de Belém, expandindo gradualmente suas atividades agrárias para o leste da Amazônia. Essa era uma área relativamente pequena, recortada por inúmeros igarapés, que aos poucos foi sendo ocupada com práticas agrícolas. Tal expansão avançou até o litoral atlântico, alcançando os rios Guamá, Capim e Acará. Além desses territórios, a atividade agrária também se estendeu até o Baixo Tocantins, à ilha de Joanes e a várias outras pequenas ilhas nas redondezas.

A ocupação dessas regiões foi impulsionada por um esforço sistemático de exploração e domínio do rio Guamá. A presença negra na Amazônia, conforme aponta Prado Júnior (1961), está diretamente relacionada à política

de incentivo à produção de gêneros exportáveis, principalmente o açúcar. Como afirma o autor: “O negro quer dizer, sobretudo açúcar, algodão, ouro, gêneros que se exportam” (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 118).

Funes (1996) relata que o processo de colonização na região amazônica desenrolou-se de forma distinta das demais áreas do Brasil, especialmente no que tange à utilização da mão de obra escravizada. A dinâmica colonial amazônica operava em outra escala — menos intensa, mas não menos violenta —, condicionada pelas particularidades do ecossistema local, que impunha desafios à lógica da produção agrícola em larga escala. Diante dessa realidade, os cativos eram majoritariamente direcionados às lavouras de cacau, à criação de gado e às atividades domésticas, em um cotidiano moldado pela dureza da floresta e pela astúcia da sobrevivência.

Sales (2004) e Prado Júnior (2004) observam que a chegada de negros ao Pará representava uma oportunidade de enriquecimento para os colonizadores portugueses, e a ocupação do território passou a ser delineada segundo a expansão das atividades agrárias. Contudo, como bem destaca Funes (1996), mesmo diante do regime de escravidão que os aprisionava, os negros não cessaram de aspirar à liberdade. Enraizados na diversidade da Amazônia, buscavam — com sabedoria e resistência — estratégias para resistir ao destino imposto.

Nos quilombos, esses homens e mulheres extraíam sustento da própria natureza, tecendo com a mata um pacto de reexistência. Alimentavam-se do rio e da terra: pescavam, caçavam, cultivavam pequenas roças. Cada gesto era um ato de autonomia; cada alimento, uma afirmação de que ainda havia vida e dignidade para além das correntes. Construíram, assim, saberes que brotavam do chão úmido da floresta e se firmavam como sementes de liberdade, cultivadas em silêncio, mas com força ancestral.

Ele participou ativamente nas atividades agrícolas das fazendas de gado, cacau, algodão, cana de açúcar e nas demais lavouras, no transporte e na navegação, como também nos engenhos de cana de açúcar, nos moinhos de arroz e nas demais atividades da indústria extrativa, neste caso a extração de madeira por excelência. As construções de obras públicas requeriam mão-de-obra escrava aplicada a

fortificações, hospitais, cadeias, estradas, prédios para a administração e comércio, ou ainda para construção de conventos e escolas, e uma série de outros serviços urbanos. Pedreiras, olarias, extração de cal e serrarias de madeira constituíam atividades essenciais à construção civil, lugares de trabalho escravo. Em todas as atividades, como inúmeras funções nas cidades e nos espaços do trabalho doméstico, ele esteve presente pela mediação do seu trabalho. No período pombalino, concomitantemente à formação de estruturas camponesas e da montagem de empreendimentos agrícolas com base no trabalho escravo, é intensificado o tráfico de escravos, a comercialização de gêneros e a construção de obras de infraestrutura à produção (Castro, 2013, p. 1).

Essa presença intensa e multifacetada do negro escravizado, descrita por Castro (2013), delinea a tessitura invisível, porém incontornável, sobre a qual se edificou a própria estrutura econômica e social da região. Como se fosse pedra fundamental de todas as atividades produtivas, o corpo negro sustentou as fundações de um território que florescia às custas do suor, da dor e da resistência silenciosa daqueles que, mesmo subjugados, moviam engenhos, lavravam campos, erguiam estradas e construía cidades. A escravidão, mais do que sistema de trabalho, era engrenagem da própria lógica colonial, operando nas plantações e nas cidades, nos rios e nas ruas, nos conventos e nas prisões. Cada cicatriz deixada nos corpos escravizados é também uma marca impressa na paisagem amazônica — uma memória ainda viva, embora muitas vezes esquecida, que ecoa nas pedras das antigas construções, no silêncio das matas exploradas e no ritmo ainda pulsante das comunidades que resistem, firmes como raiz de árvore antiga.

No que se refere à chegada dos negros em terras bujaruenses, Castro (2013) afirma que, com base nas cartas de data de sesmarias concedidas entre os anos de 1724 e 1824, o rio Bujaru foi sendo gradualmente ocupado por atividades agrícolas até alcançar suas cabeceiras ao final do século XVIII. A autora destaca, ainda, que, ao analisar tais documentos, foi possível constatar que as terras bujaruenses já vinham sendo habitadas e cultivadas fora do sistema oficial de concessão de sesmarias — regime pelo qual a Coroa portuguesa distribuía terras a beneficiários em nome do rei. Os moradores

locais, por sua vez, alegavam residir ali há muito tempo, afirmando serem herdeiros legítimos das terras nas quais desenvolviam práticas agrícolas, como o cultivo de cacau, tabaco e cana-de-açúcar, além de diversas outras roças destinadas à subsistência e ao comércio.

A paisagem bujaruense, dessa forma, revela-se como um espaço de disputas e permanências, onde se entrelaçam a resistência silenciosa dos que ali já viviam e a lógica colonial da distribuição oficial de terras. Nesse cenário, Castro (2013) também aponta um crescimento expressivo da utilização do modelo escravocrata nas fazendas e engenhos de Bujaru, com base em dados extraídos dos censos realizados entre os anos de 1778 e 1803, período em que se observa um número significativamente elevado de ocupações.

A expansão das atividades agrárias nas margens do rio Bujaru, sobretudo entre o final do século XVIII e o início do XIX, revela um cenário em que as dinâmicas de ocupação territorial não obedeciam, necessariamente, aos limites institucionais impostos pela Coroa portuguesa. A análise dos registros históricos sugere que o processo de apropriação da terra ultrapassava as formalidades do sistema sesmarial, e que o cotidiano da produção rural era marcado por múltiplas formas de acesso e permanência no território. A terra, nesse contexto, era não apenas fonte de subsistência e riqueza, mas também espaço de poder, disputa e ancestralidade.

Com o crescimento das fazendas e engenhos, intensificou-se também o uso da mão de obra escravizada, fenômeno registrado nos censos entre 1778 e 1803. Esse aumento populacional, constituído majoritariamente por negros escravizados, aponta para uma ocupação territorial que excedia, em muito, a área oficialmente delimitada pelas cartas de sesmarias. A presença negra nesse território não pode ser compreendida apenas como força produtiva, mas como a gente na construção da paisagem, da cultura e da resistência que moldaram Bujaru. Assim, as marcas da escravidão estão inscritas não apenas nas ruínas e na memória oral, mas também na configuração fundiária que ainda hoje carrega os ecos daquela história.

Diante disso, torna-se necessário questionar a legitimidade da posse fundiária consolidada pelos documentos oficiais da época. O que se evidencia é uma realidade complexa, onde práticas informais de ocupação, como o

apossamento primário, se entrelaçavam com os instrumentos legais de concessão. Esse panorama inclui não apenas os grandes e médios proprietários, mas também pequenos sesmeiros, sitiantes sem terras, quilombolas e indígenas destribalizados. Tal diversidade de atores revela um tecido social em constante negociação, onde o direito à terra era, muitas vezes, garantido não pela lei, mas pela presença histórica e pelo uso contínuo do espaço.

O aumento da população escravizada localizada em fazendas e engenhos de Bujaru verificados entre os censos de 1778 e 1803, revela uma provável ocupação das terras muito maior do que seria permitido pelas vinte Cartas de data de sesmarias concedidas naquele rio. Uma hipótese é que as concessões representam apenas uma parte das terras efetivamente declaradas como pertencentes aos sesmeiros, indicando uma apropriação privada de terras públicas fora do sistema sesmarial, mas finalmente por ele legitimada na medida que poderia ter um documento oficial como aval à sua instalação. Mas provavelmente a maior parte das terras de Bujaru foi ocupada por outros mecanismos, como o apossamento primário, incluindo aí grandes e médios proprietários, pequenos sesmeiros, sitiantes sem terras, quilombolas e índios destribalizados (Castro, 2013, p. 2).

A terra de Bujaru, fértil e silenciosa, foi sendo ocupada bem antes que os papéis oficiais a reconhecessem. Muito além das vinte cartas de sesmaria, estendiam-se as roças improvisadas, os quintais cultivados com esperança, os rastros de comunidades inteiras que ali lançaram raízes. Cada pedaço de chão dizia mais do que qualquer selo real: dizia da presença concreta de vidas que resistiam, que semeavam o alimento e a liberdade. Essa ocupação, frequentemente invisibilizada pela história oficial, revela um território moldado não só pela lei escrita, mas por uma prática ancestral de sobrevivência e pertencimento. Eram corpos e culturas que, mesmo desprovidos de títulos, legitimavam sua existência pelo uso e pela permanência. Assim, o apossamento primário e as redes de sociabilidade entre indígenas destribalizados, negros fugidos ou “alforriados de si”, sitiantes e pequenos produtores forjaram uma geografia de resistência, onde o direito à terra era consagrado não por decreto, mas pelo suor, pela memória e pela ancestralidade.

A ocupação das terras às margens dos rios e igarapés de Bujaru, assim como ao longo do rio Capim, não foi um ato fortuito, mas sim consequência de trajetórias marcadas pela resistência e pela fuga. Os corpos negros que ali chegaram carregavam em si as cicatrizes de um sistema violento e opressor. Fugindo das fazendas onde eram submetidos ao trabalho forçado, encontraram nas beiras d'água um abrigo possível, um chão onde semear liberdade. Como relata Castro (2013), os motivos das fugas eram diversos, e a ocupação dos territórios não se deu apenas por insurreição, mas também por estratégias de subsistência. Em alguns casos, foram os próprios senhores que, permitindo pequenas concessões de terra, autorizavam que seus cativos cultivassem roças para garantir o mínimo de sobrevivência. Outras vezes, essas mesmas terras foram ocupadas diretamente por pessoas ainda submetidas à escravidão, desafiando os limites da submissão com gestos cotidianos de apropriação e pertencimento.

Esse processo de ocupação territorial bujaruense desenvolveu-se entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, tempo em que a economia local passava por transformações profundas. Era o ocaso de um ciclo. Como observa Castro (2013, p. 2), “verificando-se um movimento expressivo na economia com a decadência de empreendimentos agrícolas, fenômeno generalizado em todo o interland do estuário do rio Amazonas, seguido de seus grandes afluentes”. Nesse cenário de decadência e transição, os negros que antes habitavam a margem social e legal da colônia encontraram, nas margens físicas dos rios, a possibilidade de construir laços, identidades e formas de organização autônomas. A ocupação desses espaços não foi apenas um gesto de sobrevivência, mas uma afirmação política, territorial e cultural.

Memórias que resistem ao esquecimento ecoam nas falas de moradores que hoje habitam essas mesmas terras. Em conversas informais, muitos afirmam com orgulho que seus terrenos “nunca deixaram de ser habitados”. Carregam no corpo e na alma a herança de ancestrais que ali viveram, resistiram e trabalharam a terra com mãos calejadas e esperança firme. Essas narrativas orais tecem o elo entre passado e presente, reforçando o pertencimento e a força das raízes que os mantêm firmes em seu território. A permanência não se limita ao espaço físico: ela se manifesta nas práticas cotidianas, como a produção artesanal de farinha de mandioca, nas formas coletivas de viver, na

culinária ancestral, nas festas e nos rituais que ainda hoje persistem, mesmo que por vezes adormecidos.

Esses territórios guardam mais do que vestígios do passado: são espaços vivos de memória e resistência, onde as heranças culturais negras florescem em meio às adversidades. São lugares onde o tempo não é apenas cronológico, mas simbólico, espiritual, histórico. A vida em comunidade, o cuidado coletivo, o saber transmitido pela oralidade — tudo isso compõe um mosaico identitário que se fortalece a cada geração. Cada gesto na roça, cada prato partilhado, cada dança, são maneiras de afirmar: “nós somos daqui, viemos de longe, mas nunca deixamos de estar”.

Dessa forma, ao refletir sobre os modos de vida e os elementos identitários que ainda hoje perpassam os territórios quilombolas, especialmente aqueles que compõem a região de Bujaru, é possível reconhecer a Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu como expressão concreta da continuidade histórica e cultural dessas populações. Nesse território, os laços não se restringem à terra cultivada ou às casas erguidas — eles se prolongam no tempo, sustentando formas de ser e viver que foram forjadas na resistência, na solidariedade e na ancestralidade. A comunidade, portanto, se afirma como um espaço de pertencimento onde a memória coletiva permanece viva, entrelaçando passado e presente. É nesse contexto que Castro (2013, p. 3) descreve:

“[...] como uma unidade que se vincula pela história compartilhada, com raízes comuns, construída ao longo desses séculos enquanto pequenos produtores familiares ligados por fortes laços de consanguinidade, com um grupo de comunidades rurais hoje localizadas no Município de Concórdia do Pará – Cravo, Santo Antônio, Curuperé, Curuperezinho, Dona, Ipanema, Campo Verde, Galho, Jutai Grande e Jutai Pequeno. Impossível tratar a história do mesmo grupo que até o presente se identifica pelos fortes laços de identidade, separadamente.” (Castro, 2013, p.3).

Essa unidade identitária, forjada no tempo e na terra, não se sustenta apenas pela proximidade geográfica, mas pela partilha simbólica de memórias,

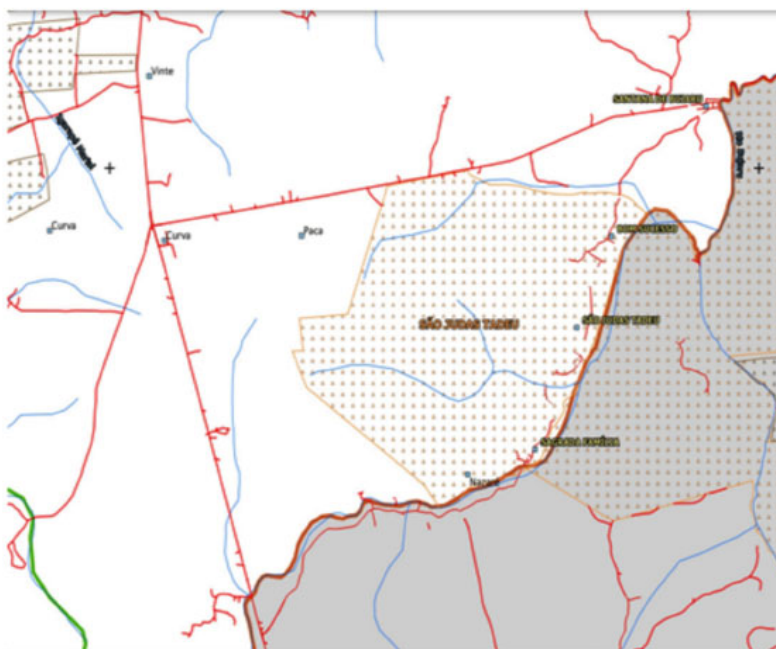
práticas e resistências. Os laços de consanguinidade mencionados por Castro (2013) entrelaçam-se às vivências cotidianas, aos modos de cultivo, às celebrações comunitárias e às dores comuns, que atravessam gerações e moldam o sentimento de pertencimento coletivo. Essas comunidades não se reconhecem como ilhas isoladas, mas como partes de um mesmo corpo-território, pulsando numa rede viva de ancestralidade. Desse modo, compreender suas histórias exige romper com os limites artificiais impostos pelo tempo cronológico ou pelas divisões administrativas, permitindo que a narrativa coletiva se afirme como um legado contínuo, em que cada povoado ecoa a memória do outro.

Ao se evocarem as heranças legadas pelos negros trazidos da África — raízes profundas que compõem a tessitura identitária de inúmeras comunidades quilombolas, tanto em Bujaru quanto nos municípios vizinhos —, destaca-se a força cultural que resiste, apesar das adversidades. Ainda que diversas organizações e movimentos sociais atuem com afinco na valorização, preservação e fortalecimento das manifestações culturais, especialmente as danças tradicionais, como evidenciado neste estudo, há uma visível negação dessa herança, perpetuada pelo racismo estrutural. Esse processo histórico, moldado por séculos de exclusão, tem negado não apenas a origem negra — ocultada pela ideologia da miscigenação —, mas também os costumes, as tradições e o modo de vida coletivo, numa tentativa de adequar essas populações às exigências de um sistema que privilegia interesses dominantes. Trata-se de uma luta constante, silenciosa e resiliente pela afirmação de identidades forjadas na ancestralidade e na resistência.

A territorialidade quilombola de São Judas Tadeu, onde está pesquisa foi desenvolvida, encontra-se localizada a aproximadamente 37 km da sede do município de Bujaru, no estado do Pará. O acesso à comunidade dá-se por via terrestre, através da Rodovia PA-140. No quilômetro 29, toma-se a entrada à esquerda no sentido Bujaru–Concórdia, adentrando no Ramal de Santana, em um percurso de cerca de 8 km. Esse território quilombola está estruturado em três núcleos principais: a Vila Sede — conhecida como Comunidade de São Judas Tadeu —, e mais duas comunidades que a complementam: as comunidades Bom Sucesso e Sagrada Família.

Segundo dados fornecidos pela Associação Remanescente de Quilombolas Oxalá de Bujaru (ARQUIOB), residem nesse território 77 famílias, totalizando aproximadamente 435 habitantes. A economia local gira, sobretudo, em torno da produção artesanal de farinha de mandioca e da extração e comercialização do açaí, produtos que carregam, para além do valor comercial, um profundo significado cultural. São frutos da terra e do trabalho coletivo, que sustentam não apenas o corpo, mas também a memória, o pertencimento e a continuidade das práticas ancestrais que resistem no cotidiano da comunidade.

Figura 2 – Mapa da Territorialidade São Judas Tadeu³



Fonte: IBGE (2022).

Somente no ano de 2003, a territorialidade quilombola de São Judas Tadeu foi oficialmente reconhecida como área remanescente de quilombo. Esse marco foi fruto de um trabalho silencioso e profundo de sensibilização,

³ Mapa disponível em: <file:///C:/Users/POSITIVO/Downloads/Mapa%20Bujaru.pdf>, acessado em 12 de janeiro de 2024.

conduzido pelo pároco da cidade, Padre Sérgio, e pelas Irmãs Rosa e Adelaide. Com palavras de fé e consciência, alertaram os moradores sobre a grandeza de suas raízes, revelando o valor de sua ancestralidade negra, enraizada naquela terra. Apontaram, com esperança, os caminhos que o reconhecimento traria: o direito de serem vistos como herdeiros legítimos de um território cultivado por gerações, e o fortalecimento da luta contra os que insistiam em lhes negar esse chão. Assim, plantou-se a semente do pertencimento jurídico, regada por séculos de permanência e resistência.

Em um diálogo terno e firme com a presidente da Associação Remanescente de Quilombolas Oxalá de Bujaru (ARQUIOB), a memória da luta se revela pulsante. Ela afirma, com o brilho de quem vive a história no corpo e na fala, que São Judas é um bom lugar para viver — e o é graças à bravura da comunidade, que enfrentou fazendeiros e soube proteger o que herdaram de seus ancestrais. Entre as maiores vitórias, destaca-se a titulação das terras, símbolo da dignidade reconquistada, do direito assegurado, da voz coletiva enfim reconhecida.

Mesmo com a ampliação das redes de apoio às comunidades quilombolas em todo o Brasil, muitas ainda enfrentam as garras de um poder que insiste em avançar sobre o que não lhe pertence. Conflitos persistem em áreas onde a titulação ainda não chegou, abrindo feridas no coração do território. A produção de alimentos, outrora abundante, enfraquece diante da pressão de grandes latifúndios. Organizações como a Malungo, a própria ARQUIOB e a ARQUINEC, em Concórdia do Pará, erguem-se como guardiãs dessa luta. Mas há também um inimigo silencioso: o avanço desenfreado das plantações de palma de dendê. Elas chegam disfarçadas de progresso, compram terras por migalhas, desalojam famílias inteiras e abandonam rastros de destruição — ao meio ambiente, à saúde, à vida.

Guerrero (2007) aponta que tais práticas não apenas desestruturaram a vida em comunidade, mas semeiam a fome e o adoecimento, comprometendo profundamente a infância e ferindo a dignidade dos povos tradicionais. Em consonância com essa denúncia, Freitas, Silva e Galvão (2009) revelam que, na Comunidade Quilombola de Saracura, em Santarém, a agricultura familiar foi sendo silenciada, como um fio que se parte aos poucos — encurtado pela sombra crescente das terras tomadas por fazendeiros.

Contudo, mesmo sob o peso das tempestades que insistem em cair sobre seus territórios, as comunidades quilombolas florescem com a força das raízes que se negam a perecer. Nesses espaços, o tempo não corre linearmente — ele gira, dança, se entranha na terra e nas mãos. O saber atravessa gerações em murmúrios de roça, no compasso dos tambores, no calor da farinha que doura a memória e o presente. A cultura dominante pode até tentar apagar seus rastros, mas o que é ancestral não se desfaz com facilidade.

Os quilombolas não apenas resistem: eles recriam, reconstroem e se fortalecem. Marcham com dignidade, plantam com esperança e vivem com a certeza de que são guardiões de uma herança que não se dobra ao tempo nem às imposições externas. Cultivam não só a terra, mas também a memória e a justiça, reafirmando, a cada gesto coletivo, o direito de existir plenamente em seus territórios de origem — e de destino.

Panorama da Escola Quilombola Sagrada Família

Faz-se necessário lançar um olhar sensível sobre a Escola Quilombola Sagrada Família, contemplando sua presença no espaço-tempo da comunidade e sua profunda conexão com a herança cultural afro-brasileira. A criação dessa escola, vinculada ao polo Rosila Trindade, não foi resultado de uma decisão técnica ou administrativa, mas sim o fruto de uma luta coletiva, travada com persistência pelos moradores da comunidade. Eles, cientes da importância de manter seus filhos próximos, insurgiram-se contra a realidade de enviá-los para instituições distantes, situadas em comunidades vizinhas. Assim, ergueu-se a escola como um símbolo de resistência e esperança, ancorada no desejo de educar sem se afastar das raízes.

Entretanto, a existência física da escola, embora valiosa, não é suficiente. É imperativo que ali floresçam práticas pedagógicas afirmativas, que reconheçam, celebrem e integrem as manifestações culturais de matriz afro-brasileira. Durante o levantamento de dados diagnósticos, os professores expressaram essa urgência. Reconheceram, com honestidade, que já vinham empreendendo esforços nesse sentido, mas enfrentavam desafios significativos. A carência de apoio metodológico, o currículo padronizado e a ausência de

políticas específicas são obstáculos que, muitas vezes, limitam as possibilidades de um ensino comprometido com a identidade quilombola. Até o período de desenvolvimento desse estudo, o planejamento pedagógico adotado, seguia as diretrizes comuns as demais escolas do polo, sem as devidas adaptações que contemplem as especificidades culturais e territoriais da comunidade em que está inserida.

As escolas quilombolas, quando alinhadas com os princípios da interculturalidade crítica, assumem um papel essencial na valorização das histórias silenciadas e das memórias ancestrais. São nelas que os estudantes têm a oportunidade de se reconhecer como sujeitos históricos, protagonistas de saberes que não cabem nos moldes tradicionais. Também se tornam espaços potenciais para o despertar — ou desencantamento — de manifestações culturais adormecidas, resgatando práticas que foram sendo relegadas ao esquecimento pela lógica dominante. Assim, o currículo deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser resistência, celebração, identidade.

Em conversas informais com os moradores da comunidade, emergiram relatos marcados por emoção e gratidão. Contaram, com brilho nos olhos e lembrança no peito, que antes da escola, seus filhos enfrentavam longas caminhadas, fome, cansaço e o desânimo que brota da exclusão. Muitos desistiam, não por falta de vontade, mas por falta de condições mínimas. A ausência de transporte escolar e de merenda obrigava as famílias a enviarem, de casa, o pouco que tinham para sustentar o aprendizado. Situações como essas, infelizmente, ainda ressoam em muitas comunidades rurais do país.

Nesse contexto, Hage (2010) adverte sobre os impactos dessas ausências na trajetória escolar das crianças.

“A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar” (Hage, 2010, p. 8).

Diante dessa realidade, a alimentação escolar ultrapassa o papel de complemento nutricional e assume, nas comunidades quilombolas, o lugar de

sustento essencial para o processo de aprendizagem. Quando a merenda falta, falta também a motivação, o ânimo e, muitas vezes, a própria presença do estudante em sala de aula. Em territórios onde o alimento é partilhado com o mesmo cuidado com que se partilham os saberes, sua ausência representa não apenas um obstáculo pedagógico, mas um agravo à dignidade dos alunos. As escolas multisseriadas, especialmente em contextos rurais e periféricos, tornam-se frágeis diante desse descaso, refletindo uma estrutura que insiste em negligenciar o direito à educação como um direito completo — com livros, com voz, e com alimento sobre a mesa.

Durante muitos anos, os estudantes da Comunidade Quilombola Sagrada Família frequentaram uma escola construída em madeira, que, apesar de modesta, inicialmente oferecia condições adequadas para o funcionamento das atividades escolares. Contudo, com o passar do tempo, a ausência de políticas públicas eficazes e a negligência por parte do poder público transformaram aquele espaço de aprendizagem em um cenário de precariedade. A estrutura física foi se deteriorando lentamente, a ponto de não mais oferecer segurança nem dignidade para alunos e professores. Tal abandono revela não apenas uma falha de gestão, mas também uma forma de invisibilização histórica que recai sobre as populações quilombolas, marcadas por lutas constantes por reconhecimento e acesso a direitos básicos.

Esse contexto de fragilidade institucional e abandono foi devidamente documentado por Malcher (2010), que, ao desenvolver uma pesquisa voltada à análise da construção da territorialidade quilombola — suas conflituosidades, dissociações e singularidades —, utilizou como base empírica as comunidades de São Judas e do Cravo. Em suas visitas às escolas da região, o pesquisador pôde observar, de maneira direta, as condições precárias dos estabelecimentos de ensino, reforçando, com seus registros, a urgência de se repensar o papel do Estado frente às necessidades reais dessas comunidades. Conforme relata:

Observamos, infelizmente, que as unidades educacionais estão longe das residências de grande parte dos alunos e as condições de estrutura são precárias, as escolas são construções de madeira, há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas (Malcher, 2010, p.38).

Tal realidade, descrita por Malcher (2010), revela um cenário que persiste como ferida aberta no cotidiano de muitas comunidades quilombolas. A distância entre as escolas e as casas dos estudantes transforma o simples ato de aprender num percurso exaustivo, marcado por ausências e desistências silenciosas. A precariedade das estruturas físicas, a escassez de recursos básicos e o descaso institucional não apenas comprometem o processo pedagógico, mas ferem a dignidade daqueles que têm na educação um fio de esperança. Ainda assim, mesmo entre paredes frágeis e caminhos longos, germinam sonhos resistentes — pois onde o Estado falha, a comunidade resiste com sabedoria ancestral e desejo profundo de (re)existir.

A fotografia apresentada a seguir retrata a parte externa da Escola Quilombola Sagrada Família em tempos passados, quando seus contornos de madeira guardavam, com simplicidade e firmeza, o cotidiano de crianças e educadores que ali resistiam ao abandono. Mais do que um registro visual, a imagem torna-se testemunho da memória viva da comunidade, revelando não apenas a precariedade estrutural, mas também a dignidade de um povo que nunca deixou de acreditar na educação como semente de transformação. O velho prédio, com suas marcas do tempo, fala silenciosamente das batalhas travadas entre paredes frágeis, mas com raízes profundas na ancestralidade e no sonho coletivo de um amanhã mais justo.

Figura 3 – Fotografia da parte externa da Escola Quilombola Sagrada Família em épocas passadas.



Fonte: Malcher (2010).

Diante da insatisfação generalizada com as precárias condições do antigo ambiente escolar, a comunidade quilombola, com sua voz firme e coletiva, persistiu em suas reivindicações, exigindo a construção de uma nova estrutura que oferecesse dignidade ao processo educativo. O antigo prédio, desgastado pelo tempo e negligenciado pelo poder público, foi finalmente interditado por não apresentar mais condições mínimas de funcionamento. Durante esse período de transição, os estudantes continuaram seus estudos em espaços improvisados — casas e barracões transformaram-se, ainda que provisoriamente, em salas de aula, reafirmando a resiliência e o compromisso da comunidade com a educação.

Foi apenas em 2023, ano em que se iniciou esta pesquisa, que a comunidade recebeu um novo prédio escolar, entregue pela atual gestão municipal, sob a liderança do prefeito Miguel Bernardo da Costa Júnior e da secretária de Educação Mila Cecília da Silva Costa. No decorrer da investigação exploratória, foi possível constatar que, no que se refere à infraestrutura, a nova escola apresenta condições significativamente melhores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O espaço dispõe de sala de jogos, materiais didáticos, salas climatizadas e decoradas com elementos visuais que homenageiam a cultura afro-brasileira, além de uma área verde que emoldura o entorno da escola, promovendo um ambiente acolhedor e culturalmente significativo. A fotografia abaixo registra a atual fachada da Escola Quilombola Sagrada Família, símbolo renovado da luta por uma educação de pertencimento.

A realidade enfrentada pela comunidade quilombola, durante longos anos, era marcada por um espaço escolar que pouco dialogava com a dignidade necessária ao processo educativo. O prédio antigo, feito de madeira e já sem manutenção, foi se degradando até se tornar inviável para o funcionamento regular das atividades escolares. Diante desse cenário, a comunidade — fiel à sua tradição de luta — não se calou. Insatisfeita com a precariedade, continuou a reivindicar, com firmeza e persistência, a construção de uma nova escola que atendessem às necessidades de seus filhos e respeitasse o território onde habitam. Com a estrutura antiga interditada, os estudantes passaram a ter aulas em espaços improvisados, como casas e barracões comunitários, enquanto aguardavam a edificação de um novo espaço que simbolizasse um futuro mais justo.

Foi apenas em 2023, justamente o ano em que se iniciou esta pesquisa, que a comunidade Sagrada Família recebeu um novo prédio escolar. A construção foi entregue pela atual administração municipal, sob a liderança do prefeito Miguel Bernardo da Costa Júnior e da secretária de Educação Mila Cecília da Silva Costa. A nova estrutura representa não apenas uma resposta às antigas reivindicações, mas também um marco de reconhecimento à identidade e ao direito de uma educação adequada. Durante as visitas realizadas para a pesquisa exploratória, foi possível observar que, em termos de infraestrutura, o novo espaço oferece condições significativas para o desenvolvimento pedagógico. Essa transformação, embora tardia, materializa um avanço simbólico e concreto na valorização da educação quilombola.

O prédio atual conta com sala de jogos, materiais didáticos diversos, salas de aula climatizadas e cuidadosamente decoradas com elementos que remetem à cultura afro-brasileira — símbolos que resgatam a identidade e promovem o sentimento de pertencimento. Ao redor da escola, uma área verde emoldura o ambiente, ampliando o vínculo com a natureza e reforçando a atmosfera de acolhimento e cuidado. A imagem que se segue registra a fachada da Escola Quilombola Sagrada Família na atualidade, como testemunho visível da força coletiva de um povo que nunca deixou de acreditar no poder transformador da educação enraizada em seu território.

Figura 4 – Foto da parte externa da escola na atualidade



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Figura 5 – Parte interna da Escola



Fonte: Acervo pessoal

No ano de 2023, quando se iniciou a presente pesquisa, a Escola Quilombola Sagrada Família operava em três turnos diários, organizando sua rotina escolar de forma a atender a demanda da comunidade, considerando os diferentes horários e perfis dos estudantes. Essa estrutura, ainda que funcional, refletia os esforços da instituição para assegurar o acesso à educação em meio aos desafios logísticos e estruturais que marcam os territórios quilombolas. No entanto, em 2024, houve uma reestruturação no funcionamento da escola, que passou a operar em apenas dois turnos. Essa mudança, além de representar uma reorganização interna, também reflete adaptações nas condições físicas, nas necessidades da comunidade e na gestão pedagógica. A transição entre os modelos de funcionamento pode ser verificada nos quadros 2 e 3 apresentados a seguir, os quais evidenciam de forma clara a transformação no regime de turnos adotado pela instituição.

Quadro 2 - Demonstrativo de funcionamento da Escola Quilombola Sagrada Família no ano 2023

Ano	Turnos	Turmas	Quant. alunos	Quant. Funcionários
2023	Manhã;	1 turma de Ed. Infantil	17 Alunos (as)	1 Professora; 1 Aux. de serviços gerais (apoio).
	Tarde;	1 turma multisseriada de 1ª ao 4º ano	15 alunos (as)	1 professor; 1 Aux. de serviços gerais (apoio).
	Noite.	1 turma da EJA I 1ª e 2ª etapa	19 alunos	1 professora

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 3 - Demonstrativo de funcionamento da Escola Quilombola Sagrada Família no ano 2024

Ano	Turnos	Turmas	Quant. alunos	Quant. Funcionários
2024	Manhã;	1 turma de Ed. Infantil	22 alunos (as)	1 Professora; 1 Professora assistente.
	Tarde;	1 turma multisseriada de 1ª ao 5º ano	16 alunos (as)	1 professor; 1 Aux. de serviços gerais (apoio).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise comparativa entre os quadros 2 e 3 revela mudanças significativas no funcionamento da Escola Quilombola Sagrada Família entre os anos de 2023 e 2024. No ano de 2023, a escola operava em três turnos — manhã, tarde e noite — atendendo à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I (anos iniciais) e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). A estrutura, embora modesta, refletia o compromisso com a oferta educacional ampla, especialmente com a inclusão de jovens e adultos em processos de alfabetização.

Em 2024, observa-se uma reorganização, com a extinção do turno noturno e a concentração das atividades apenas nos turnos da manhã e tarde. Essa alteração pode indicar, por um lado, uma readequação institucional vinculada a políticas administrativas ou à demanda local; por outro, também pode refletir desafios na manutenção da EJA, como evasão escolar, ausência de transporte ou questões socioeconômicas. A ampliação do número de alunos na Educação Infantil (de 17 para 22) e a inclusão do 5º ano na turma multisseriada da tarde evidenciam um esforço da escola em acolher um maior número de crianças e expandir a oferta educacional básica, ainda que com o

mesmo número de profissionais. A presença de uma professora assistente no turno da manhã em 2024 também sinaliza avanços no apoio pedagógico às turmas, o que pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem em contextos com múltiplas demandas.

Conforme evidenciado nos quadros anteriormente apresentados, o ano de 2023 marcou o funcionamento da Escola Quilombola Sagrada Família em três turnos, revelando um esforço coletivo para garantir o direito à educação em todas as etapas da vida. No turno da manhã, a Educação Infantil contava com uma turma composta por 17 crianças, sob a orientação da professora Kiane de Araújo Campos, cuja presença sensível e comprometida permanece constante também em 2024. No novo ciclo, a referida turma passou a contar com 22 alunos e alunas, e foi reforçada com a presença da professora assistente Maria do Socorro Trindade Cardoso, que passa a compor, com partilha e afeto, o processo de mediação pedagógica. Esse acréscimo representa mais do que apoio técnico: simboliza o reconhecimento da importância de uma educação que acolhe, acompanha e respeita os tempos de cada criança.

No turno da tarde, no ano de 2023, a escola operava com uma turma multisseriada composta por estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando 15 educandos e tendo como mediador do conhecimento o professor Jaci Albernás Chaves. Em 2024, o mesmo professor segue à frente da turma, agora composta por 16 alunos e alunas, incluindo o 5º ano no agrupamento multisseriado. Essa ampliação de níveis evidencia tanto a confiança no trabalho docente quanto a ampliação da responsabilidade pedagógica. Importa destacar que foi exatamente com esta turma — composta por crianças em processo de formação crítica — que se desenvolveu a presente pesquisa, ancorada em práticas educativas interculturais críticas e na valorização da identidade quilombola.

Já no turno da noite, em 2023, a escola ainda acolhia uma turma da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), contemplando estudantes da 1ª e 2ª etapas, num total de 19 educandos, sob a orientação da professora Joice Albernás do Carmo. Infelizmente, esse espaço formativo não se manteve ativo em 2024. Em diálogo com professores da instituição, relatou-se que os alunos da 2ª etapa migraram para a 3ª, etapa que não é ofertada pela escola, enquanto

os da 1ª, ao avançarem para a 2ª, não somaram número suficiente para garantir a abertura de uma nova turma. Tal descontinuidade revela, mais uma vez, os desafios enfrentados pela EJA, especialmente em contextos rurais e quilombolas, onde o direito à educação contínua ainda depende de políticas públicas mais atentas às especificidades locais.

Um aspecto que merece especial destaque refere-se à composição do corpo funcional da escola, formado majoritariamente por pessoas pertencentes à própria comunidade. São educadores, assistentes e trabalhadores que não apenas conhecem, mas vivenciam a realidade do território; muitos são filhos da terra, outros construíram nela raízes ao longo dos anos. Essa presença fortalece os vínculos entre escola e comunidade, favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis à cultura local. No entanto, observa-se que a gestão da escola polo — Rosila Trindade, à qual a Escola Sagrada Família está vinculada — ainda não contempla, em sua totalidade, os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Conforme o parágrafo IV do capítulo II dessas diretrizes, é recomendada a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2023).

Em abril de 2024, a escola polo passou por um processo de escolha de nova gestão, no contexto da gestão democrática escolar. Apenas uma chapa foi inscrita, e embora somente a professora candidata ao cargo de gestora resida em uma comunidade próxima à territorialidade, sua trajetória demonstra conhecimento da realidade local. Esse processo reafirma os princípios estabelecidos no Artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal Brasileira, que defende a “gestão democrática do ensino público”, exigindo sua efetivação em todas as instituições educacionais públicas. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) reafirma que a administração das escolas deve fundamentar-se nos pilares da gestão democrática, o que implica escuta ativa, participação comunitária e compromisso ético com os processos formativos (BRASIL, 1996).



CAPÍTULO 3

O CHÃO ONDE CULTIVAMOS A ANCESTRALIDADE:
ENCONTROS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DA
IDENTIDADE QUILOMBOLA



Territórios de Memória e Resistência: O Encontro de Saberes

Neste capítulo, exploramos como o encontro intercultural tem sido fundamental para a formação da identidade quilombola, sendo o ponto de partida para o cultivo da ancestralidade nas práticas cotidianas dessas comunidades. O “chão” onde se cultivam esses saberes não é apenas o território físico, mas também o espaço simbólico onde a memória ancestral é preservada, respeitada e transmitida de geração em geração. A partir das interações entre diferentes culturas e saberes, os quilombos se tornam campos vivos de resistência e reafirmação identitária, onde as práticas culturais, como a música, a dança, as festividades e os modos de vida coletivos, desempenham um papel central na manutenção da memória histórica e na afirmação do pertencimento. Assim, o encontro intercultural não só contribui para o fortalecimento da identidade quilombola, mas também promove um espaço de resistência que desafia as imposições da cultura dominante.

A formação da identidade quilombola, neste sentido, é um processo dinâmico que se dá no entrelaçamento de múltiplos saberes, estilos de vida e vivências que se cruzam ao longo do tempo. Ao integrar as influências externas com as tradições e práticas locais, os quilombos não apenas resistem ao apagamento cultural imposto pelas forças coloniais e contemporâneas, mas também criam significados para suas trajetórias. A interação com outras culturas, seja por meio de trocas com outras comunidades ou pela inserção gradual no espaço urbano e acadêmico, favorece um processo de ressignificação, onde a cultura quilombola se fortalece e se adapta, mantendo-se fiel às suas origens. Nesse capítulo, analisaremos como esses encontros interculturais moldam a formação identitária dos indivíduos e das coletividades quilombolas, ressaltando a importância do território como lugar de preservação e inovação cultural.

A presença feminina nos quilombos brasileiros representa uma força vital na manutenção da cultura, da memória e da resistência. As mulheres quilombolas, como a mãe de Dona Faustina, são guardiãs de saberes ancestrais, vozes que ecoam através das gerações com coragem, amor e sabedoria. No contexto da Comunidade Quilombola Sagrada Família localizada no território conhecido como Quilombo São Judas Tadeu, essa herança torna-se visível nos

gestos de acolhimento, nas expressões artísticas e nas vivências coletivas que moldam o cotidiano da comunidade.

Ao chegarmos à residência de Dona Faustina, fomos recebidos não apenas com palavras, mas com música, com poesia cantada que dava boas-vindas não só ao corpo, mas também à alma. Essa recepção calorosa é reveladora de uma cosmovisão onde o acolhimento é ato de resistência e de pertencimento. A musicalidade de sua voz, ao entoar os versos “bem-vinda, bem-vinda, estava faltando você aqui, estava faltando você, só faltava você chegar...”, revelou o papel essencial da mulher quilombola como mediadora entre passado, presente e futuro.

A partir dessa vivência, emerge o reconhecimento da figura da mulher como eixo estruturante da luta por igualdade e justiça social. O poema “Mulher Transformadora”, de Teodora dos Santos (s/d), retrata com sensibilidade essa potência feminina ao declarar: “És mulher transformadora, mulher aguerrida. / Lutaste pela história. / Sendo uma Joana Dark ou Nossa Senhora.” Nessas linhas, a mulher é evocada como símbolo de fé, resistência e transmissão de conhecimento, cujo legado transcende o tempo e as fronteiras do território físico.

Essa breve, porém, intensa, convivência no quilombo revela que as mulheres ali não são apenas protagonistas de suas histórias, mas também agentes de transformação. Como afirma o poema: “Sua breve existência com tal intensa atividade foi marcada pela busca da igualdade entre classes, sexo e raça.” Assim, este texto procura refletir sobre as formas como a presença feminina quilombola molda os espaços, preserva as tradições e inspira novas formas de ser e resistir, através da oralidade, da afetividade e da arte.

Inspirados por essas vivências, evocamos a poesia como forma de homenagear essa mulher transformadora, cuja força se entrelaça à história da comunidade:

Mulher transformadora

És mulher transformadora, mulher aguerrida.

Lutas-te pela história.

Sendo uma Joana Dark ou Nossa Senhora.

*Lutas-te pelo que acreditas-ta
Teu conhecimento atravessou gerações.
Começamos a juntar critérios
Não nos importam o que digam
Prolongaremos a espécie.
Hoje há tantas mulheres que se doam.
Pela causa da mulher.
Demonstrando tanta capacidade na busca da força pela união.
Sua breve existência com tal intensa atividade foi marcada pela busca
da igualdade entre classes, sexo e raça.
Onde quer que esteja diga não e lute contra tudo o que nos oprime.
Essa é a condição para a nossa libertação e a demonstração da nossa
força e capacidade de amar.
Mulher é alma. Mulher é certeza
Mulher é sorriso
Mulher é igreja
Mulher é corpo, mulher é beleza
Mulher é sonho e firmeza
Mulher é rosa, Mulher é Mulher
(Teodora dos Santos. s/d)*

A poesia de Teodora dos Santos resgata e enaltece a mulher como símbolo de luta, amor e resistência. Ao afirmar que “mulher é alma, mulher é certeza”, ela não apenas confere identidade e valor, mas também reconfigura os papéis tradicionalmente atribuídos ao feminino. É na pluralidade dessas mulheres — que são corpo, beleza, sonho e firmeza — que se desenha um retrato da força coletiva e da individualidade resiliente que habita os quilombos. A mulher, nesse contexto, deixa de ser apenas personagem da história e torna-se sujeito ativo de transformação e perpetuação da memória social.

Esse ethos feminino quilombola manifesta-se tanto nas ações cotidianas quanto nas práticas simbólicas, como o cantar de boas-vindas, os saberes partilhados à beira da cacimba, e os gestos de cuidado com o território e com o outro. São manifestações que não apenas resistem às opressões históricas de raça, gênero e classe, mas também criam possibilidades de existência. Assim, ao revisitarmos os versos de Teodora — “onde quer que esteja diga não e lute contra tudo o que nos oprime” —, somos convidados a reconhecer que, na mulher quilombola, habita a essência da libertação e da esperança.

Dona Faustina: uma força ancestral de mulher negra quilombola

Dona Faustina de Abreu Santana, colaboradora essencial desta pesquisa, nasceu em 18 de dezembro de 1946 e é uma figura de notável importância para a comunidade negra, especialmente na região de Bujaru, no estado do Pará. Filha de Teotônio Francisco de Abreu e Teodora dos Santos Abreu, ambos já falecidos, Faustina é casada com Canuto Londres de Santana, com quem construiu uma numerosa família composta por nove filhos — quatro homens e cinco mulheres. Quilombola, agricultora e parteira, ostenta um impressionante legado: ao longo de sua vida, realizou 144 partos, testemunho de sua sabedoria tradicional e do profundo vínculo com os ciclos da vida e da comunidade. Seu compromisso com as lutas sociais e sua imersão nos saberes ancestrais fazem dela uma das principais referências no campo da cultura afro-brasileira e da resistência quilombola.

Protagonista em diversas frentes de mobilização comunitária, Dona Faustina foi uma das fundadoras da Associação Remanescente de Quilombolas Força Negra de Calvário, que mais tarde passou a ser denominada Associação Remanescente de Quilombolas Oxalá de Bujaru. Sua liderança destacou-se na organização de grupos de dança inseridos no movimento da Territorialidade Quilombola, cuja dimensão cultural reafirma identidades e fortalece os laços

sociais. Nas décadas de 1970 e 1980, esteve à frente da Coordenação do Grupo de Movimento de Mulheres, atuando em diversas comunidades da região, como Sagrada Família – Bujaru, Via do Cravo – Concórdia do Pará, e Jutai – Concórdia do Pará, entre outras, contribuindo decisivamente para o empoderamento feminino e a valorização do protagonismo das mulheres quilombolas.

Sua atuação ultrapassou os limites do campo cultural e adentrou a esfera das lutas políticas e territoriais. Foi membro ativo da Pastoral da Terra, e, junto ao Padre Sérgio, então pároco da Paróquia São Joaquim/Santana de Bujaru, liderou importantes mobilizações em defesa das comunidades de Santana, Castanheiro, entre outras. Nessas ações, enfrentou fazendeiros que, além de tentarem apropriar-se ilegalmente das terras quilombolas, permitiam que seus rebanhos invadissem e destruíssem as plantações das roças locais, comprometendo a subsistência das famílias. A firmeza e o compromisso de Dona Faustina diante dessas adversidades simbolizam sua dedicação inabalável à justiça social e à proteção do território ancestral.

Em uma das cenas mais emblemáticas observadas durante esta pesquisa etnográfica, contempla-se Dona Faustina caminhando por uma trilha sinuosa, envolta pela mata, em direção à cacimba. A vegetação, rica em tonalidades verdes e terrosas, configura-se como um manto natural que guarda os segredos e as memórias do lugar. Faustina, mulher negra de passos calmos e decididos, avança com a dignidade de quem carrega consigo séculos de ancestralidade. Seus braços movem-se suavemente ao compasso do corpo que conhece, com intimidade, cada curva do caminho. Logo atrás, outra mulher a segue em silêncio reverente, como quem acompanha não apenas um percurso físico, mas um ritual de partilha de conhecimentos e afetos. A luz amena do entardecer penetra pelas copas das árvores, iluminando os gestos com uma aura de sacralidade. Neste instante, o ato de buscar água deixa de ser apenas uma necessidade cotidiana e transforma-se em expressão simbólica de pertença, memória viva e continuidade dos laços entre mulheres que sustentam, com firmeza e ternura, os alicerces do quilombo.

Figura 6 – Dona Faustina a caminho da cacimba



Fonte: Acervo dos autores.

A trajetória de Dona Faustina de Abreu Santana ultrapassa os limites territoriais do quilombo e projeta-se no cenário nacional como expressão de resistência e força dos saberes tradicionais afro-brasileiros. Apesar de ter iniciado seus estudos formais aos cinco anos de idade e de possuir escolaridade limitada à terceira série do ensino fundamental, isso nunca a impediu de se afirmar como uma voz ativa e respeitada nos movimentos negros por todo o Brasil. Seu compromisso com a preservação dos conhecimentos ancestrais tornou-se um marco de sua atuação. Em rodas de conversa, assembleias e eventos culturais, Faustina compartilhou suas experiências com temas relacionados ao parto tradicional, à espiritualidade e às práticas comunitárias enraizadas na oralidade e na ancestralidade africana.

Sua presença foi requisitada em diferentes regiões do país, sempre com o propósito de representar e valorizar os saberes negros. Participou de encontros e eventos em estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo,

Brasília, além de diversas cidades do Pará, onde seu conhecimento encontrou reconhecimento e eco. Nessas ocasiões, Faustina não apenas expôs práticas tradicionais, mas também denunciou as violações históricas sofridas pelos povos quilombolas, reivindicando seus direitos territoriais, culturais e identitários. Sua caminhada é símbolo da luta pela preservação de um legado cultural ameaçado, mas que resiste e floresce por meio de vozes como a sua.

O papel de Faustina não se restringe à transmissão de conhecimento: ela personifica o próprio saber ancestral. Sua atuação inspira iniciativas de valorização da cultura afrodescendente e torna-se exemplo de liderança que desafia as barreiras impostas pelo racismo estrutural e pela marginalização histórica. Ao reafirmar a importância dos conhecimentos tradicionais e da luta pela terra, Dona Faustina fortalece o protagonismo negro nas lutas sociais, educativas e políticas, tornando-se uma das mais importantes referências da memória e da resistência das comunidades quilombolas da Região Guajarina.

Nesse contexto, Dona Faustina também se destaca como nossa principal interlocutora no processo de construção de uma educação intercultural e antirracista, tal como preconizam as legislações brasileiras e as orientações curriculares voltadas às populações quilombolas e negras. Sua vivência e sua palavra tornam-se fundamento e horizonte para a implementação de metodologias horizontais que respeitam a diversidade cultural, promovem a equidade e reconhecem a centralidade dos territórios quilombolas na formação de um Brasil plural. Através dela, não apenas estudamos a cultura quilombola: vivenciamos-la e aprendemos a vê-la como eixo estruturante de um projeto educativo emancipador.

O rosto do outro de mim no encontro intercultural

O encontro com Dona Faustina foi uma experiência profundamente comovente e transformadora. Nossos olhos se encheram de lágrimas, não apenas pela emoção do momento, mas pela força simbólica daquele abraço. Ali estávamos: duas mulheres, cada qual com sua trajetória marcada por lutas e ensinamentos, unidas por um reconhecimento mútuo que ultrapassa palavras. Aquele gesto simples, mas carregado de significados, consolidou a percepção

de que somos dotadas do dom de ensinar, de acolher e de construir pontes entre mundos que, muitas vezes, foram historicamente separados, mas que se entrelaçam no afeto e no compromisso com a vida coletiva.

Nessa partilha, nossas interculturalidades antirracistas emergiram como prática viva de respeito e reciprocidade. São experiências que evocam o encontro entre pessoas negras e não-negras que se reconhecem e se acolhem nas suas diferenças e semelhanças. Trata-se de um diálogo profundo, de trocas intersubjetivas que envolvem afeto, memória, histórias e saberes. Cada gesto, cada palavra compartilhada torna-se uma oportunidade de reconstrução das subjetividades, afirmando que o verdadeiro encontro só é possível quando se olha o outro não como estranho, mas como extensão de si — como espelho de humanidade comum e partilhada.

As vivências intersubjetivas que emergem do encontro intercultural questionam as formas tradicionais de conhecimento e nos colocam diante de perguntas essenciais: “O que você necessita? Como posso ajudar?” Nesse processo, reconhecer-se no rosto do outro é mais do que empatia — é um ato político e ético de transformação mútua. Disponibilizar-se para compreender o outro é também permitir-se ser transformado pelas experiências vividas. É nesse movimento que a interculturalidade deixa de ser um conceito abstrato e torna-se prática encarnada, vivida no corpo, na escuta, na palavra e no gesto. Assim, o encontro com Dona Faustina não apenas enriqueceu o percurso desta pesquisa, mas inscreveu-se como experiência fundante de um projeto educativo e existencial que valoriza a dignidade de todos os rostos.

A compreensão do encontro intercultural exige, antes de tudo, o reconhecimento de que a construção do “nós” não é neutra nem universal. Ela se constitui a partir de valores, crenças e sentidos que partilhamos enquanto sujeitos situados em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Nesse sentido, a citação de Aguirre (2020) lança luz sobre as tensões e potências dessa construção coletiva.

“La cultura nos conduce a la construcción del nosotros (desde el Yo como lo mismo), lo que compartimos desde lo que consideramos valioso, verdadero, real; un nosotros que posibilita intercambios, pero que también nos remite a la

posible exclusión de todos aquellos que significan, sienten, son diferentes al nosotros. Los Otros y nosotros constituídos por subjetividades que pueden ser juntas a partir del intercambio intersubjetivo o bien se viven en el rechazo, en función de la imposibilidad de la comprensión mutua de sus significados, sentidos, y sentires” (Aguirre, 2020, p. 29).

Essa reflexão é essencial para entendermos o encontro com o “outro” como uma oportunidade de ruptura com a lógica da exclusão e da normatividade. Ao reconhecermos o outro como sujeito de saberes, sentimentos e significados próprios, abrimo-nos à possibilidade de uma escuta ativa e de uma construção conjunta de sentidos. No contexto das práticas interculturais antirracistas, como as vividas ao lado de Dona Faustina, essa abertura torna-se fundamental para que o “nós” não seja um espaço homogêneo de pertencimento, mas um território expandido de trocas intersubjetivas. Assim, o desafio está em sustentar o “nós” como lugar de encontro e não de negação — um espaço onde as diferenças não são silenciadas, mas acolhidas como fonte de transformação mútua.

Naquele dia, Dona Faustina partilhou conosco saberes que transcendem o tempo. Em sua fala, revelou os desafios enfrentados pela comunidade na luta por uma educação escolar que respeitasse os direitos e a dignidade do povo quilombola. Relatou, com firmeza e emoção, as mobilizações iniciais pela construção de uma escola no território, uma vez que as crianças precisavam caminhar longas distâncias até as comunidades vizinhas para poder estudar. Mais adiante, destacou a batalha pela implementação de currículos que refletissem a realidade local, bem como a importância da contratação de professores quilombolas, comprometidos com os valores, saberes e vivências da comunidade.

Essas narrativas nos colocam diante de um verdadeiro encontro intercultural, entendido como espaço de negociação entre valores, crenças, afetos e sentidos de mundo. A experiência brasileira, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, apresenta avanços importantes em termos legislativos e normativos. Contudo, tais avanços ainda se concentram no plano das leis e orientações formais; na prática, seguimos distantes de alcançar uma efetiva equidade racial. É neste contexto

que reafirmo a potência transformadora dos encontros interculturais, pois acredito que eles podem romper com as estruturas do racismo — compreendido aqui como uma ideologia que insiste em inferiorizar o povo negro.

No espaço do encontro intercultural, quando as relações étnico-raciais são vividas de maneira horizontal e respeitosa, abre-se a possibilidade de reconhecer o outro como sujeito pleno, portador de história, modos de vida e saberes que nos interpelam e nos afetam profundamente. Esses encontros desestabilizam hierarquias e promovem uma ética de escuta e de reconhecimento mútuo. Ao compreendermos que partilhamos uma matriz histórica comum — a diáspora africana moderna —, assumimos não apenas uma identidade coletiva, mas também a responsabilidade de reconstruir, com justiça e humanidade, os caminhos do presente. A memória partilhada e as experiências de luta, como as de Dona Faustina, tornam-se faróis na travessia por uma educação verdadeiramente antirracista e emancipadora.

As estesias do corpo, enquanto posicionamento epistêmico insurgente, rompem com as lógicas dualistas e positivistas que historicamente separaram corpo e mente, razão e sensibilidade. Nesse paradigma, os sentidos passam a ocupar um lugar central na construção do conhecimento, convocando-nos a escutar aquilo que os movimentos, os gestos e as linguagens sensíveis comunicam sobre o mundo e sobre nós mesmos. Ao nos entregarmos a esse fluxo de percepções, o “outro de mim” emerge não como ameaça, mas como possibilidade de completude. Estar no encontro intercultural é experienciar uma reelaboração identitária profunda — como mulher, professora e ser humano — que se dá na escuta, no toque, na troca afetiva e epistemológica com as experiências vividas por lideranças quilombolas: mulheres, homens, jovens, crianças, corpos negros que ressignificam a existência e a luta.

El encuentro intercultural es el acontecimiento de una interacción comunicativa entre personas que de varias maneras se reconocen como pertenecientes a culturas distintas, que implica una reestructuración parcial o total del sistema de creencias o valores de las personas involucradas, y que permite de una forma parcial o total a una persona ponerse imaginativamente en el lugar de la otra (Ponzoni, 2014, p. 550).

Essa definição nos conduz a uma reflexão sobre a potência transformadora da alteridade. Ao nos permitirmos ocupar, ainda que de forma imaginativa, o lugar do outro, ampliamos as fronteiras do nosso mundo interior e desmontamos estruturas cristalizadas de pensamento e sentimento. O encontro intercultural não é apenas um ato de convivência, mas um processo profundo de reconstrução ética e epistêmica. Ele nos desinstala de nossos lugares de conforto e nos convida a revisitar os nossos próprios valores, a partir do contato com outras formas de ser, saber e sentir. Nesse movimento, não apenas acolhemos o outro, mas nos refazemos a partir dele — um gesto que é, ao mesmo tempo, pedagógico, político e profundamente humano.

A reeducação das relações étnico-raciais pressupõe a desconstrução crítica das estruturas racistas que moldaram, ao longo da história, nossas mentalidades, práticas sociais e visões de mundo. Esse processo implica romper com os preconceitos que sustentam a desvalorização do negro, da mulher negra e das múltiplas expressões das identidades étnico-raciais. Nessa perspectiva, o encontro intercultural emerge não como espaço de tensão e exclusão, mas como campo de reconhecimento mútuo. Trata-se de uma pedagogia do respeito, na qual se aprende a ler e valorizar a história, os saberes e os modos de vida de povos que se autodeclararam negros, pretos, quilombolas, compreendendo-os como sujeitos de direito, de cultura e de conhecimento.

Assim, as relações construídas nesse encontro não são fundadas em hierarquias raciais, mas em horizontes de escuta, reconhecimento e diálogo. O olhar sobre o outro não se fixa em estigmas ou estereótipos, mas se expande para perceber as riquezas que cada trajetória carrega. É como se, no ato de educar e reeducar-se, formássemos uma nova versão do mundo – mais justa, mais escolarizada no sentido ético-político do termo, e mais sensível aos direitos e à dignidade de todos os povos.

Nesta Figura (7), capta-se mais do que um momento de escuta entre duas mulheres: vê-se uma tessitura silenciosa de respeito, reconhecimento e troca. O corpo da pesquisadora, inclinado em direção a Dona Faustina, expressa disponibilidade e abertura; o olhar atento, quase reverente, denuncia o valor atribuído à fala da liderança quilombola. É nesse espaço partilhado que se encarna a reeducação das relações étnico-raciais: quando o saber acadêmico

se curva, com humildade, diante do saber ancestral, e ambos constroem, juntos, uma nova possibilidade de mundo.

Figura 7 – Pesquisadora em conversa com Dona Faustina



Fonte: Acervo dos autores

A Educação Escolar Quilombola no Brasil está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que reconhece a especificidade e o direito à educação diferenciada para os povos e comunidades tradicionais. No entanto, a essência da educação quilombola vai além das diretrizes formais e reside nas experiências cotidianas das famílias dentro do território. Essa forma de educar é essencialmente coletiva, ancorada na transmissão de saberes tradicionais que atravessam gerações, mantendo viva a memória, a cultura e os modos de vida próprios das comunidades negras rurais.

Desejo partilhar uma experiência pessoal que exemplifica os desafios da valorização desses saberes-conhecimentos no contexto contemporâneo. No início de 2025, com o nascimento do meu primeiro neto, permaneci na casa da minha filha para acompanhá-la no período do resguardo pós-parto. Durante esse tempo, enfrentei momentos de frustração e tristeza ao perceber que muitos dos saberes que carrego — adquiridos pela experiência e

transmitidos por mulheres da minha família — foram desconsiderados ou até mesmo rejeitados nos cuidados com a criança. A convivência revelou uma tensão entre os conhecimentos tradicionais e as práticas validadas pela ciência biomédica.

Notei uma tendência à supervalorização do saber científico contemporâneo em detrimento da sabedoria popular, aquela que moldou nossas vivências e assegurou a saúde e o bem-estar de tantas gerações. Não pretendo, de forma alguma, deslegitimar os avanços da ciência moderna. Reconheço o valor das tecnologias médicas que permitem diagnósticos precisos por meio de exames de imagem, análises laboratoriais e monitoramento de condições de saúde. No entanto, acredito que esses saberes não devem ser vistos como excludentes, mas sim como complementares — capazes de dialogar entre si e enriquecer mutuamente as práticas de cuidado.

Dessa forma, afirmo que os saberes tradicionais quilombolas devem ser reconhecidos como tão válidos e essenciais quanto os saberes científicos produzidos nos laboratórios e universidades. Eles são pilares na construção de uma sociedade plural, onde diferentes formas de conhecer e de cuidar possam coexistir e se fortalecer. Castilho (2022) propõe duas categorias conceituais fundamentais para compreender essa coexistência: os etnoconhecimentos e as etnociências. Os etnoconhecimentos referem-se aos saberes adquiridos na vivência comunitária, englobando práticas relacionadas à saúde, educação, alimentação e relação com a natureza, perpetuadas ao longo das gerações.

Por sua vez, o conceito de etnociência “parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, na busca por compreender a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural” (Diegues e Arruda apud Castilho, 2022, p. 136). Essa abordagem reconhece que há uma racionalidade própria nos modos de saber das comunidades tradicionais, muitas vezes desconsiderada pelas epistemologias dominantes. Ao valorizar esses paradigmas de conhecimento, reafirmamos o direito à diversidade epistêmica e à construção de uma sociedade onde a ciência e a ancestralidade caminham lado a lado, contribuindo para o bem viver coletivo. Com base nestes pressupostos, reconhecemos que a valorização dos saberes tradicionais nas práticas educativas constitui um desafio contemporâneo no campo da interculturalidade crítica e da pedagogia antirracista. Nas

comunidades quilombolas, esses saberes são tecidos no cotidiano, transmitidos por meio da oralidade, da observação e da prática, em processos coletivos que articulam cultura, espiritualidade e sobrevivência. A sua presença nos currículos escolares, porém, ainda é tímida e, muitas vezes, marcada por uma abordagem superficial ou folclorizada. Nesse sentido, é urgente o reconhecimento epistêmico dessas formas de conhecimento como legítimas e necessárias à formação integral de sujeitos, numa lógica de simetria e respeito mútuo.

A etnociência é um campo de diálogo entre sujeitos com diferentes cosmos, corpus e práxis, que historicamente concentrou seus estudos em etnias indígenas e, recentemente, se estendeu às outras comunidades consideradas tradicionais, dentre elas os quilombolas. Além disso, persegue o objetivo de que sejam reconhecidos os saberes e fazeres outros na mesma simetria, racionalidade e relevo que se tem atribuído às diferentes concepções e saberes. Em termos educacionais persegue-se que esses saberes componham o currículo escolar e a prática pedagógica dos docentes (Castilho e Santana, apud, Castilho, 2022, p. 137).

Essa concepção amplia significativamente o campo das práticas educativas, ao propor a construção de um currículo que dialogue com diferentes racionalidades e modos de existência. Ao reconhecer os cosmos, corpus e práxis dos povos quilombolas como saberes legítimos, abrem-se possibilidades para uma educação verdadeiramente emancipadora, que não apenas respeita a diversidade, mas se transforma a partir dela. Incorporar esses conhecimentos à prática pedagógica significa romper com a lógica colonial de exclusão epistêmica, promovendo uma escola que se enraíza nos territórios, nas memórias e nas lutas das comunidades que a compõem.

Nas estruturas mentais das sociedades contemporâneas, persiste uma escala hierarquizada de saberes e conhecimentos que relega os saberes tradicionais das populações indígenas, quilombolas, camponesas, pescadoras e extrativistas a uma posição de menor valor. Ao contrário, os conhecimentos produzidos pela ciência industrial e validados pelo mercado são amplamente reconhecidos como legítimos e superiores. Tal ordenação reflete a manutenção

de concepções colonizadas, que continuam a moldar práticas cotidianas, educativas e institucionais, muitas vezes sem que se tenha plena consciência de sua origem e implicações.

Infelizmente, essas concepções colonizadas são reproduzidas por sujeitos que, mesmo sem intenção explícita, preferem dar crédito ao conhecimento técnico-científico justamente por este ter sido apropriado e moldado pelas lógicas do mercado. Esse reconhecimento seletivo dos saberes enraíza-se, muitas vezes, em formas de racismo epistêmico, institucional, simbólico e estrutural, que desqualificam outras racionalidades e formas de saber. Observa-se, assim, uma adesão quase inconsciente a paradigmas que privilegiam o saber eurocêntrico, em detrimento da sabedoria comunitária ancestral.

Vivemos numa sociedade profundamente atravessada pela lógica do mercado, que se impõe como um sistema filosófico-político sustentado pelo capitalismo, e criado, historicamente, por sujeitos movidos pela ganância e pelo acúmulo. Essa lógica não apenas define o que é valorizado economicamente, mas também interfere naquilo que é considerado válido enquanto conhecimento. Como resultado, muitos dos saberes produzidos por comunidades tradicionais são marginalizados ou transformados em mercadorias descontextualizadas, perdendo seu sentido original e seu enraizamento cultural.

Um exemplo claro dessa apropriação é a exploração comercial do açaí, antes alimento essencial e símbolo de identidade para povos amazônicos, agora transformado em produto de exportação, muitas vezes inacessível à própria população que o produziu. Esse processo de mercantilização não se limita aos recursos naturais: abarca também as crenças, as práticas culturais, os modos de vida e as próprias etnociências, que são capturadas pelo discurso do desenvolvimento e do progresso, e posteriormente reconfiguradas como bens de consumo. A escola, ao não reconhecer criticamente essa dinâmica, acaba muitas vezes por reforçá-la através de conteúdos que vinculam sucesso à apropriação desses produtos mediados pelo mercado.

A história do capitalismo globalizado está, desde suas origens, entrelaçada a ideologias racistas e a práticas colonialistas. As atrocidades cometidas contra povos africanos e ameríndios durante a modernidade europeia são marcas indeléveis de um sistema que associou lucro, religião e

poder na manutenção da desigualdade. A perpetuação dessa lógica no presente revela-se na desvalorização sistemática de formas de conhecimento não alinhadas à racionalidade capitalista e eurocêntrica.

O consumismo, enquanto ideologia dominante, atua como dispositivo de poder capaz de modelar subjetividades e direcionar desejos. Ele opera silenciosamente, moldando a percepção de valor dos indivíduos: quanto mais se consome, mais se acredita estar correspondendo às promessas de bem-estar e sucesso. Essa força invisível, sustentada por narrativas simbólicas produzidas pelo mercado, torna difícil perceber que as nossas escolhas são condicionadas por interesses externos. E, nesse contexto, os saberes tradicionais tornam-se obsoletos ou invisíveis, não por sua falta de eficácia ou significado, mas por não se adequarem à lógica da mercantilização e da produtividade imposta.

Diante desse cenário, é fundamental resgatar a legitimidade dos saberes ancestrais, reconhecendo sua potência, sua racionalidade própria e sua contribuição essencial para uma sociedade mais justa, plural e sustentável. A superação do racismo epistêmico e a construção de uma pedagogia crítica exigem que se desconstrua a crença de que apenas o que passa pelo filtro do mercado é válido. É urgente restituir valor às práticas e conhecimentos que emergem das comunidades tradicionais, não como objeto de estudo, mas como fontes vivas de conhecimento, resistência e reexistência.

Figura 8 – Pesquisadora em conversa com Dona Faustina



Fonte: Acervo dos autores

Dona Faustina representa um exemplo concreto de alternativa às lógicas hegemônicas de economia e consumo. Sua relação com os bens materiais, com os saberes e com a vida cotidiana baseia-se em princípios comunitários de solidariedade, reciprocidade e partilha. Diferentemente da lógica do lucro individual, tão presente no capitalismo contemporâneo, Dona Faustina fundamenta suas práticas numa ética do bem-estar coletivo. Em suas palavras, “o que me chega sem pagar eu compartilho sem cobrar, mas, se eu paguei e tiver que passar para alguém, eu cobro aquele valor que gastei”. Trata-se de uma racionalidade econômica que rompe com a acumulação e se ancora na justiça e no equilíbrio entre o dar e o receber.

Essa visão sustenta uma prática que poderíamos chamar de economia do cuidado, onde os valores centrais não são o lucro nem a competitividade, mas a preservação da vida, da saúde e das relações sociais. Dona Faustina compartilha saberes e práticas ancestrais relacionados à cura, ao uso das plantas medicinais, às benzeções, à água e à terra — elementos que, para ela, não são mercadorias, mas manifestações de um saber sagrado e comum. Seu gesto de partilha não é apenas material; é também um ato político, educativo e espiritual que reafirma o valor da coletividade e da ancestralidade.

Ao criar e sustentar modos alternativos de viver, Dona Faustina ensina que é possível edificar outras formas de economia baseadas no respeito à natureza, à memória e ao outro. Seus saberes-conhecimentos não se acumulam em benefício próprio, mas se expandem em rede, fortalecendo os laços comunitários e reconstruindo sentidos de existência. Sua prática é, portanto, uma crítica viva ao modelo dominante e uma proposição concreta de reencantamento do mundo, onde o viver bem é medido pela generosidade, pela partilha e pela saúde do coletivo.

Afeto e alimentação no quintal da Dona Faustina

A recepção no quilombo foi marcada por um momento de profunda beleza simbólica: a mesa posta sob a sombra generosa de uma mangueira centenária. Ali, entre os galhos que dançavam com o vento e a terra viva sob os pés, dispôs-se um banquete de cores, aromas e memórias. As frutas e os pratos

típicos da região Norte do Brasil — mais precisamente da Amazônia paraense — compunham uma paisagem alimentar que transcendia o ato de comer: era gesto de acolhimento, de afeto e de afirmação identitária.

Cada alimento partilhado carregava consigo uma história, um modo de fazer, um valor ancestral. Entre os sabores, destacavam-se o milho e o trigo, base de diversos preparos como pães, mingaus e pamonhas, que simbolizavam não apenas o sustento, mas também a comunhão e o cuidado com o outro. O que se oferecia naquela mesa era mais do que nutrição: era cultura em estado vivo, era memória coletiva servida com ternura.

A partilha dessas comidas evocava um sentimento de pertencimento e respeito, revelando que, no território quilombola, alimentar é também educar, curar e resistir. A mesa comunitária, simples em sua composição e grandiosa em sua intenção, revelava um ethos de hospitalidade enraizado em valores de solidariedade, reciprocidade e dignidade. Foi um momento que uniu corpos, histórias e afetos em torno de um mesmo alimento — e de um mesmo sentido de humanidade.

Naquele cenário, a mesa sob a mangueira tornava-se também um espaço pedagógico, onde aprendíamos com o corpo, com os sentidos e com a escuta. Cada prato servia como uma lição sobre pertencimento, território e resistência. Não havia distinção entre quem servia e quem era servido; havia, sim, uma circularidade do gesto que ensinava sem palavras que comer juntos é também existir juntos. As receitas, passadas de geração em geração, narravam saberes invisíveis aos currículos escolares, mas imprescindíveis à formação de sujeitos sensíveis às diversidades culturais e à valorização dos saberes tradicionais. Era uma aula viva sobre interculturalidade, ancestralidade e cuidado.

Figura 9 – Pesquisadora em conversa com Dona Faustina



Fonte: Acervo dos autores

As frutas oferecidas durante o encontro intercultural provinham inteiramente da região amazônica, revelando a riqueza e a diversidade dos sabores locais. Castanha-do-Pará, ingá, cupuaçu, açaí, banana e tucumã compunham uma paleta de cores e aromas que expressava, mais do que hospitalidade, um modo de viver enraizado na generosidade da terra. A roda de conversa, cuidadosamente organizada, reunia pessoas de diferentes gerações e saberes. As cadeiras dispostas em círculo e a mesa ao centro simbolizavam a horizontalidade do diálogo e o respeito mútuo entre os presentes.

Durante uma caminhada mata adentro com Dona Faustina, rumo à cacimba de águas ancestrais, fui envolvida por seus ensinamentos silenciosos e potentes. Em voz serena, ela explicava que, naquele território, é proibido desmatar, fazer queimadas ou comercializar a terra. A mãe-terra é respeitada como fonte de vida, e dela se colhem apenas os alimentos que oferece naturalmente — frutas, água e os produtos cultivados na roça, como mandioca, macaxeira, milho, arroz, feijão e banana. A relação estabelecida com o território não se pauta por lógicas de dominação ou exploração, mas por vínculos de cuidado, reciprocidade e reverência.

Essa reciprocidade manifesta-se no cotidiano: a terra nutre o corpo e o espírito das pessoas, e estas, em contrapartida, celebram a alegria de viver a partir da abundância que dela provém. Trata-se de uma agricultura ancestral que resiste à lógica mercantil e da monocultura. Segundo Castro (2022), essas práticas são expressões de comunidades quilombolas, negras e indígenas, que cultivam a terra respeitando o seu potencial natural, sem recorrer às monoculturas em larga escala, tão comuns em regiões como o estado do Mato Grosso, voltadas exclusivamente para a exportação.

Atualmente, Dona Faustina vive em paz em seu território, mas seu percurso foi marcado por lutas intensas pela permanência na terra. A história dos povos negros no Brasil, no que se refere ao acesso e à preservação do território, é atravessada por processos de violência, exclusão e racismo, tanto ambiental quanto social. Suas conquistas são frutos de resistência coletiva, de ancestralidade viva e de uma relação simbiótica com a natureza, que sustenta não apenas os corpos, mas também as memórias, os afetos e os futuros possíveis.

A permanência das comunidades quilombolas e indígenas em seus territórios é constantemente ameaçada por formas explícitas e silenciosas de violência, que vão além do conflito fundiário. Essas violências também se manifestam no impedimento de acesso a direitos básicos, como a água potável, o ambiente equilibrado e as condições mínimas para uma vida digna. Tais situações integram uma lógica perversa conhecida como Racismo Ambiental, que atinge de maneira sistemática os povos tradicionais, colocando-os à mercê de interesses econômicos e da negligência estatal.

A violência sofrida por estas famílias que lutam pela permanência em seus territórios também está presente no não acesso a bens comuns como água, ambiente equilibrado e saudável para a sua sobrevivência, situação que configuramos como Racismo Ambiental. **O Racismo Ambiental** ocorre quando determinados grupos étnico-raciais vulnerabilizados arcam com o ônus ambiental e os impactos sobre seus territórios, resultados da ação e interesses de grupos econômicos ou pela omissão do Estado. Um forte exemplo é a utilização intencional de agrotóxicos como arma química sobre comunidades quilombolas e aldeias indígenas, ocorrendo uma ampla exposição à

contaminação por esses produtos, o que leva à expulsão das famílias dos seus territórios. O mesmo ocorre com **a contaminação de sementes tradicionais** por variedades transgênicas plantadas em grandes monocultivos próximos às comunidades indígenas e quilombolas. A contaminação genética dessas sementes é perda irreparável para as comunidades que são guardiãs de variedades tradicionais há séculos (Castro, 2022, p. 12).

Essa denúncia escancara a face ambiental do racismo estrutural brasileiro, revelando como a lógica do capital se impõe sobre os direitos dos povos originários e tradicionais. A utilização deliberada de agrotóxicos e a contaminação genética de sementes tradicionais não são apenas crimes ecológicos: são ataques diretos à autonomia alimentar, à cultura e à ancestralidade de comunidades que há séculos vivem em harmonia com a terra. Essas ações desumanizam, desestabilizam e expulsam famílias de seus territórios, promovendo uma devastação que não é apenas ambiental, mas também civilizacional. A reflexão proposta por Castro (2022) nos convoca a reconhecer essas práticas como formas contemporâneas de extermínio simbólico e físico, exigindo uma postura ética e política em defesa da justiça ambiental e da reparação histórica.

A agricultura ancestral praticada por Dona Faustina, assim como o cuidado com a água ancestral proveniente da cacimba cultivada por gerações, constitui um verdadeiro sistema de saberes e práticas tradicionais profundamente alinhado aos princípios da ecologia. Esses modos de vida não apenas garantem a subsistência alimentar e hídrica das comunidades, mas também revelam uma compreensão holística da existência, na qual os ciclos da natureza e os ciclos humanos se entrelaçam em harmonia. Nessa relação, a terra e a água não são recursos a serem explorados, mas entidades vivas, sagradas, com as quais se estabelece um vínculo de respeito e reciprocidade.

As práticas de Dona Faustina demonstram que é possível viver bem sem violentar a natureza — esse “outro de nós” que habita e sustenta a vida. A ausência de queimadas, de desmatamento, de uso indiscriminado de máquinas ou de técnicas agressivas mostra um compromisso ético com o território e com as futuras gerações. Viver em paz, nesse contexto, significa não interromper os ciclos naturais, mas integrá-los ao cotidiano com sabedoria. Trata-se de

uma pedagogia do cuidado e da escuta, em que a terra é compreendida não como posse, mas como mãe — generosa, viva e ancestral.

Essa sabedoria ancestral, ainda viva nas comunidades quilombolas, oferece alternativas concretas às lógicas predatórias do mundo contemporâneo. É um modo de existência que se opõe à pressa, à produtividade exacerbada e à destruição ambiental. Na cacimba de Dona Faustina brota mais do que água: brota história, resistência e ensinamento. Reconhecer essas práticas como legítimas, válidas e necessárias é afirmar a urgência de uma reeducação ecológica e intercultural, onde os saberes tradicionais sejam valorizados como caminhos possíveis para a sustentabilidade e para o bem viver.

Na Figura (10) – Pesquisadora reunida com a comunidade de Dona Faustina celebrando os conhecimentos ancestrais, capta-se um momento de comunhão entre saberes, corpos e afetos. A fotografia testemunha o encontro entre mundos que se reconhecem, escutam e celebram mutuamente. Ao redor de Dona Faustina, homens, mulheres e crianças partilham a escuta atenta e o sorriso generoso, em uma roda que não apenas simboliza igualdade, mas também perpetua o fluxo dos saberes ancestrais. É um retrato vivo da interculturalidade em ação, onde o conhecimento não é depositado, mas compartilhado; não é fixo, mas fluido; não é imposto, mas vivido coletivamente como herança e horizonte.

Figura 10 – Pesquisadora em conversa com Dona Faustina



Fonte: Acervo dos autores

Roda de capoeira no quilombo: o caráter lúdico-afetivo do jogo

Ao regressarmos do passeio à cacimba de Dona Faustina, fomos recebidos por uma cena vibrante e simbólica: crianças, jovens e mestres de capoeira já estavam reunidos em roda, prontos para dar início ao jogo. A roda de capoeira no quilombo não é apenas uma atividade cultural ou recreativa — ela é expressão viva de uma identidade coletiva que se fortalece através do corpo, da ancestralidade e da resistência. É um espaço onde se reinscrevem as histórias de luta pela terra, pela dignidade e pelo direito de existir em sua plenitude cultural.

No território quilombola, a capoeira carrega significados profundos, sendo parte integrante das práticas de fortalecimento da memória e das relações comunitárias. A movimentação corporal, os toques do berimbau e os cantos dialogam com o chão, com o tempo e com a espiritualidade do lugar. Ao observar aquelas crianças e jovens gingando com destreza e alegria, percebi que a capoeira é também um instrumento pedagógico, uma linguagem corporal que comunica valores, história e pertencimento.

Foi nesse contexto que me lembrei do livro *A Capoeira de Angola na Bahia*, de Sete (2003), no qual o autor discute a importância da ginga como o movimento fundamental da capoeira. A ginga, mais do que um gesto técnico, é um princípio filosófico e energético que sustenta todo o jogo. O autor enfatiza a necessidade de aprender a gingar com precisão, respeitando a respiração e o ritmo do corpo, de modo que o movimento seja conduzido com leveza, equilíbrio e atenção plena.

“O pé esquerdo desloca-se para trás até uma distância em que o capoeirista se sinta perfeitamente equilibrado, retornando à posição inicial para, em seguida, deslocar para trás o pé direito, com o mesmo movimento anterior; [...]. O corpo deve estar completamente relaxado, com o braço equivalente ao pé que recua na frente dos ombros em atitude protetora. Devemos incidir o peso do corpo mais ou menos 60% sobre a perna que se mantém atrás e 40% sobre a que permanece na frente, com os pés plantados no chão, facilitando a passagem de um movimento para outro.”

Essa descrição técnica revela a complexidade e a sofisticação do gesto que, aos olhos desavisados, pode parecer simples. No entanto, o que Sete nos ensina, e o que vivenciamos no quilombo, é que a ginga é também uma metáfora da existência. Gingamos diante da adversidade, equilibramos o corpo diante dos desafios, protegemo-nos sem cessar de dançar. A roda de capoeira no quilombo é, portanto, um espaço de formação integral, onde corpo, memória e território se entrelaçam, oferecendo às novas gerações não apenas um legado cultural, mas uma filosofia de vida baseada no respeito, na resistência e na liberdade (Sete, 1997, p. 49).

A capoeira feita pelos quilombolas, assim como outros movimentos sensíveis do corpo no espaço, não é um dado a priori, como um antemão do acontecer. O jogo toma sentido no próprio acontecimento da experiência corporal com seus sentidos de escuta, olhar, sentir o se movimentar estabelecendo relações sensíveis com o entorno guiado pelos ritmos e colegas da comunidade. A percepção de mundo, discussão que está no âmbito da filosofia existencial é muito importante, porque nos ajuda pensar que o corpo que se move, se abre para portas de possibilidades criadas na dinâmica da participação.

Durante a roda de capoeira, um dos instrutores emocionou-se ao partilhar a sua trajetória com a capoeira no quilombo. Suas palavras ecoaram com intensidade, revelando que aquela roda não é apenas um espaço de canto e ginga, mas sim um território simbólico onde histórias de vida se entrelaçam e se ressignificam. Ser e estar capoeirista no quilombo é experienciar um modo de vida atravessado pela ancestralidade, pelo pertencimento e pela resistência. Cada movimento, cada canto, cada balanço do corpo é carregado de significados que só fazem sentido a partir da vivência coletiva e da relação com a terra.

Nesse contexto, a ginga não é apenas um gesto técnico, mas uma linguagem sensível que embala e acelera os corpos em comunhão. Ao compasso dos cantos, os movimentos adquirem densidade simbólica, revelando a capoeira como expressão do corpo-território — corpo que sente, que guarda memórias, que resiste e que constrói identidade em relação ao coletivo. O corpo do capoeirista, no quilombo, torna-se veículo de transmissão de saberes, de

experiências ancestrais e de afetos partilhados, afirmando-se como corpo-identidade-pessoa-coletivo, indissociável da história da comunidade.

Para além da estesia do corpo em movimento — que sente, vibra e comunica a partir de significados próprios —, a roda de capoeira delinea processos de identificação e pertença que emergem da resistência e da convivência solidária. Esses laços não são apenas sociais, mas também familiares e territoriais. Os vizinhos são filhos, filhas, netos e netas de Dona Faustina, constituindo uma rede de afetos que se fortalece a partir do parentesco e do compromisso com a preservação cultural. Assim, a capoeira no quilombo revela-se como prática estética, política e espiritual, em que o corpo dança, luta e narra, afirmando com vigor a continuidade de um povo.

Educação Quilombola: A Pedagogia de Resistência

Considerando a dialética que atravessa a história das populações negras no Brasil, é possível afirmar que a cultura negra quilombola configura-se como um modo de resistência. Trata-se de uma resistência enraizada em uma necessidade concreta: a de manter a terra, as moradias, e os modos de produção de subsistência desenvolvidos coletivamente no território. Essa cultura é sustentada por uma realidade histórica de lutas contínuas, visíveis nas ações cotidianas dos mais velhos, que mantêm viva a tradição e os saberes ancestrais, servindo de referência e sustentação para as gerações mais novas. Em meio a essas práticas, Dona Faustina destaca-se como uma figura que traduz a luta em expressão poética e pedagógica, apresentando músicas que evocam, por exemplo, a memória de Zumbi dos Palmares — símbolo da resistência negra — como o guerreiro que fundou um espaço de proteção e dignidade para os seus, em tempos de escravidão.

Um dos momentos mais marcantes dessa experiência foi quando Dona Faustina entoou uma canção que refletia criticamente sobre a reforma agrária no Brasil, evidenciando-a como um projeto inacabado. Por meio da música, ela constrói uma cultura simbólica profundamente enraizada na crítica social, promovendo uma consciência coletiva na comunidade quilombola contra as estruturas de dominação branca. Essas práticas culturais — que atravessam a

oralidade, a musicalidade, os rituais e os gestos — são profundamente justificadas por um motivo histórico: a existência e a permanência dessas famílias negras, secularmente marginalizadas pela sociedade hegemônica. Assim, a resistência se torna não apenas uma necessidade material, mas um processo simbólico, pedagógico e político. É preciso resistir para existir, numa luta contra os mecanismos de apropriação, expropriação e invisibilização, muitas vezes encarnados na lógica de mercado que visa transformar essas comunidades em produtos descartáveis, empurrando-as para as periferias urbanas e apagando suas raízes.

Nesse cenário, compreendemos que os processos educativos nas comunidades quilombolas são intrinsecamente culturais. A educação quilombola não está contida apenas nos espaços formais de ensino, mas é vivida nos gestos diários, nos usos do corpo e da natureza, na ancestralidade que se manifesta em múltiplas formas. Está presente no uso do ouriço da castanha para o tratamento da diabetes, nas benzeções para curar feridas e aliviar o susto das crianças, na manutenção da cacimba ancestral, nas rodas de capoeira, nas danças do cordão de boi, e no campo de futebol cercado por árvores centenárias da floresta amazônica paraense — espaço central de encontro, partilha e convivência comunitária.

“Há pontos de uma hierarquia rígida, níveis e modos de saber artístico e devocional. Há um complexo sistema de valores e significados que não só ligam tipo específico de ritual a um sistema muito mais amplo de ritualização da realidade da classe, como a outros sistemas de vida devoção e trabalho popular a códigos de regras e princípios de participação. Há uma estrutura interna de reprodução do saber que ali existe e que transfere os segredos do que se faz e do que se crê de modo organizado e rigorosamente.” Essa citação reforça a complexidade e a solidez da cultura quilombola, evidenciando que o saber tradicional é construído e transmitido por meio de códigos próprios, profundamente enraizados na experiência coletiva e no valor da ancestralidade” (Brandão, 1987, p. 74).

A cultura, compreendida como mediação formadora de uma consciência crítica, não se desenvolve como instrumento de alienação, mas

como prática de engajamento e emancipação. Longe de ser neutra ou meramente reprodutiva, a cultura atua como um processo dinâmico de construção de sentidos, identidades e pertencimentos. É, portanto, reflexiva, dialógica e crítica, pois desafia as estruturas de poder instituídas e coloca em evidência os conflitos sociais, ambientais e históricos que atravessam a vida coletiva.

Nesse horizonte, a cultura enquanto ato educativo revela-se como um gesto pedagógico intencional, que emerge dos cotidianos, das práticas simbólicas e dos saberes vividos pelas comunidades. Ela não se esquivava das contradições, mas as reconhece como parte constitutiva da experiência social. A leitura crítica da realidade torna-se possível porque a cultura oferece as ferramentas simbólicas e afetivas para interpretar o mundo, questioná-lo e transformá-lo. Trata-se de uma educação que se faz na e pela cultura, convocando os sujeitos à participação ativa na reconstrução das suas histórias e dos seus territórios.

Assim, ao compreendermos a cultura como matriz pedagógica, reconhecemos seu potencial político de formação — não como transmissão de conteúdos, mas como provocação de consciência, como abertura para o diálogo e para a ação transformadora. A cultura torna-se, então, linguagem de resistência, espaço de disputas e campo de criação de novos mundos possíveis.

A cultura, enquanto território simbólico e político, possui um poder transformador que se manifesta na capacidade dos sujeitos de ressignificarem símbolos, significados e práticas que estruturam suas experiências sociais. Nesse sentido, a cultura não é apenas um espelho da realidade, mas um campo de disputa e criação, onde a consciência crítica se forma e se expande. É nesse horizonte que Brandão (1987, p. 64) afirma:

“A ideia-força aqui é a transformação de símbolos e significados presentes na cultura, logo na consciência, e das ações coletivas que politicamente realizam no campo da história o poder da sua cultura. O poder que há no saber o que é o próprio saber. [...] Modos originais e progressivamente autônomos e críticos de o povo pensar que a sua lógica e os seus símbolos de classe (grupos sociais): a sua situação os determinantes passados e atuais dela e uma ação política de reprodução de poder este é o sentido

da ideia de transformar o que é tradicional [...] reflete o mundo para o colonizado através da lógica que traduz a sua prática política de descolonização cultural”.

A reflexão proposta por Brandão nos convida a reconhecer a cultura como locus de resistência e descolonização. Quando os grupos sociais historicamente marginalizados passam a compreender a origem, a lógica e os significados dos seus próprios saberes, rompem com as estruturas impostas de dominação simbólica. Ao transformar o que é tradicional em potência política, o povo reivindica a autonomia de sua linguagem e de sua existência. Assim, a descolonização cultural não se dá apenas no campo teórico, mas nas ações cotidianas de afirmação, nas práticas educativas que valorizam os saberes locais, e na recriação crítica dos símbolos que antes eram impostos. Trata-se de um processo em que a cultura deixa de ser instrumento de reprodução da subalternidade e torna-se caminho para a emancipação coletiva.

A transformação cultural e social das comunidades tradicionais pode ser impulsionada por meio de organizações locais comprometidas com a liberdade, a justiça e a valorização dos saberes ancestrais. Associações comunitárias, igrejas com uma prática libertadora, escolas voltadas para uma educação de qualidade, grupos de mães, coletivos artísticos, rodas de capoeira e práticas culturais diversas podem se constituir como espaços legítimos de resistência e autonomia. Essas organizações, quando fortalecidas pela coletividade, tornam-se ferramentas poderosas de emancipação. Como afirma Brandão (1987, p. 64): “valem por si só, pelo que contêm de avanços de criatividade e melhorias nas condições de vida e descoberta de um poder local.” Assim, a luta cotidiana desses grupos não se limita à denúncia ou à reação: ela se realiza também como criação, invenção e reconstrução de mundos possíveis, onde o poder emana da própria comunidade.

No entanto, esse processo de fortalecimento local não ocorre sem tensões. Brandão alerta para a tentativa de cooptar e neutralizar o potencial transformador das culturas populares por meio de políticas de financiamento e da aproximação de empresas privadas. Essas iniciativas, muitas vezes, escondem uma lógica de domesticação e esvaziamento político dos símbolos e práticas culturais dos grupos quilombolas e de outras comunidades

tradicionais. Ao transformar a cultura em espetáculo ou em produto funcional, retira-se dela sua potência crítica e emancipatória. Trata-se de uma estratégia de dominação simbólica que reduz o que é ancestral e coletivo a folclore inofensivo, anulando o seu poder de mobilização social. A resistência, portanto, exige vigilância e consciência crítica para que os espaços de criação e de memória não sejam transformados em vitrines despolitizadas, mas preservem seu sentido de luta e dignidade.

A crítica às epistemologias hegemônicas da modernidade tem sido central para os debates que envolvem as transformações sociais, culturais e educativas no contexto contemporâneo. O paradigma do pensamento único — construído sob a promessa de objetividade, universalidade e controle — sustenta, até hoje, visões rígidas sobre o conhecimento, a identidade e a realidade. Nesse cenário, abrir espaço para outras formas de compreender o mundo, especialmente aquelas que emergem dos povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, é também um ato de insurgência epistêmica.

“La trascendencia de la creación, incluida en el conocimiento científico que la modernidad había encumbrado como garante de verdad y control de los fenómenos. Nos remite al rompimiento del pensamiento único. La pérdida de la certeza ontológica nos refiere a la apertura del ser, es decir la necesidad de poner en duda lo que las cosas son, lo cual implica la pluralidad de interpretaciones y, al fin de los fundamentos únicos de la razón. Sin embargo, a pesar de la transgresión que el giro estético implica, la hegemonía moderna continúa signando el pensamiento en torno a la realidad” (Fabiola Aguirre, 2020, p. 35).

Nestes pressupostos, podemos afirmar que vivemos um tempo de tensões e contradições: por um lado, há um desejo de transformação, de ruptura com os paradigmas únicos da razão moderna; por outro, ainda carregamos, muitas vezes de forma inconsciente, práticas que reforçam hierarquias e autoritarismos. No campo das relações étnico-raciais, essa ambiguidade é evidente. Ainda que haja esforços reais para reconhecer e valorizar a diversidade, a lógica da superioridade de um modelo de conhecimento, de uma identidade dominante ou de uma verdade universal continua a se impor, inclusive nos

espaços que se pretendem interculturais. Desconstruir essas estruturas exige não apenas novas práticas, mas sobretudo novas formas de ser, de escutar e de interpretar o mundo — numa abertura radical ao outro e à pluralidade de sentidos que ele carrega.

A Força de Resistência Quilombola

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) representa uma das maiores conquistas dos movimentos negros no Brasil, configurando-se, também, como um gesto de reparação histórica frente à longa trajetória de exclusão da população negra do direito à educação formal. Durante séculos, o acesso à escola foi sistematicamente negado a homens e mulheres negras, reforçando a marginalização social e epistêmica de seus saberes e modos de vida. Nesse sentido, a EEQ não se limita a garantir o ingresso dos estudantes nas instituições de ensino, mas propõe-se a atender às especificidades culturais, territoriais e históricas das comunidades quilombolas, valorizando a identidade negra e os saberes ancestrais.

Em relação à dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra, Cruz e Santos (2023) destacam dispositivos legais que explicitaram a exclusão sistemática. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, proibia o ingresso de pessoas escravizadas nas escolas públicas. Mesmo a instrução dos negros já libertos dependeria da disponibilidade e da disposição dos professores. Outro documento que indigna pelo seu conteúdo discriminatório é o Decreto nº 7.031-A, de setembro de 1878, o qual determinava que os negros só poderiam frequentar a escola no período noturno. Tal medida revela o quanto a educação formal foi historicamente dificultada, impondo barreiras quase intransponíveis — imagine-se o peso de assistir aulas à noite após um dia inteiro de trabalho forçado e desumano. “Mesmo com a democratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil continuou sem atender a população negra e campesina em suas especificidades” (Cruz; Santos, 2023, p. 8).

Esse histórico de negação de direitos gerou consequências profundas e persistentes. Um dos reflexos mais visíveis é o abismo que ainda separa negros

e brancos no acesso à educação superior, especialmente nas universidades públicas. As marcas dessa exclusão são profundas e, muitas vezes, irreparáveis. Como sujeito negro que escreve, sinto na pele a dor dos meus ancestrais — dor que carrego não como peso, mas como memória viva e convocação à luta. Apesar das conquistas alcançadas com grande esforço coletivo, o que se conseguiu ainda é insuficiente diante das violências sofridas ao longo dos séculos. O Estado brasileiro, portanto, ainda nos deve incontáveis reparações, não apenas materiais, mas sobretudo simbólicas, culturais e educativas.

A EEQ, assim, torna-se uma estratégia de resistência e ressignificação da educação no Brasil. Ela rompe com o modelo único de ensino, colonial e eurocentro, e propõe uma escola que escute, acolha e celebre as histórias, as línguas, os ritmos e os saberes das comunidades negras. Mais do que uma política pública, trata-se de um movimento civilizatório, que exige do Estado não apenas o cumprimento da lei, mas o reconhecimento da dignidade e do direito de existir plenamente, em corpo, em memória e em saber.

A Educação Escolar Quilombola, como uma grande conquista do povo negro, surgiu mediante a muita pressão dos movimentos sociais e movimentos negros unificados conforme apontam Cruz e Santos (2023);

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) surgiu devido as pressões dos movimentos sociais e, em particular, ao movimento Negro Unificado, do Movimento Quilombola. Nasceu de um contexto histórico de lutas e de desejos por uma educação que respeitasse as especificidades dos povos quilombolas e ribeirinhos e de comunidades tradicionais e, principalmente que levasse em consideração os princípios constitucionais que regem a Educação Básica Brasileira para as escolas quilombolas assim como para demais escolas que atendem estudantes originários de territórios quilombolas. Surgiu, portanto, quando os movimentos levantaram a bandeira de combate ao racismo pela terra, pela territorialidade, pelo território ancestral, pela valorização da identidade e pelo pertencimento no campo e na cidade, demarcando a temática dessa modalidade e dos quilombos, de forma geral, no cenário político, econômico, ambiental, social e cultural (p. 14).

O reconhecimento da identidade negra no Brasil começou a ganhar maior visibilidade e atenção institucional a partir de 2003, com o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Este período marcou um compromisso político com a formulação e a implementação de ações afirmativas voltadas à reparação histórica das desigualdades enfrentadas pela população negra. Foram instituídas políticas públicas de igualdade racial com o objetivo de enfrentar as marcas profundas do racismo estrutural e promover a inclusão e o bem-estar. Como define Nascimento (2018, p. 24): “As políticas públicas podem ser definidas, grosso modo, como um conjunto de programas, ações, metas e planos do poder público com o objetivo de promover o bem-estar da sociedade.”

Entre as ações afirmativas de maior impacto está a promulgação da Lei nº 10.639/03, no dia 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. Essa mudança tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, constituindo um marco legal na valorização da memória e dos saberes afrodescendentes no currículo escolar. A medida representou um avanço importante na luta por uma educação antirracista e culturalmente relevante, que até então ignorava ou invisibilizava as contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Em 2008, esse avanço foi ampliado com a sanção da Lei nº 11.645, em 10 de março, que incluiu no mesmo dispositivo legal a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Esse acréscimo representou o reconhecimento das injustiças históricas cometidas contra os povos originários, especialmente no que se refere à negação do direito à terra, elemento central para sua sobrevivência cultural e material. Dessa forma, a inclusão dos povos indígenas nas políticas públicas de reparação educacional reafirma o princípio da justiça histórica e da equidade curricular.

Quatro anos mais tarde, em 2012, a população negra celebra outra conquista significativa: a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Publicadas em 20 de novembro — data emblemática do Dia da Consciência Negra —, as diretrizes, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, estabeleceram que as escolas localizadas em territórios quilombolas, bem como aquelas que atendem

estudantes oriundos dessas comunidades, devem incluir em seus Projetos Político-Pedagógicos o respeito à cultura, à história e às práticas sociais do local em que estão inseridas. Essa normatização não apenas reconhece a especificidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ), mas reafirma o direito das comunidades negras a uma educação pautada na valorização de seus modos de vida e saberes ancestrais.

É importante ressaltar, contudo, que essas conquistas não surgiram por iniciativa espontânea dos governos, mas foram resultado de décadas de mobilização dos movimentos negros, quilombolas e aliados. A implementação dessas políticas educacionais não deve ser compreendida como um favor, mas como o cumprimento de um direito legítimo e historicamente negado. A Educação Escolar Quilombola, portanto, não é apenas um modelo alternativo de ensino: é uma afirmação política da dignidade negra, um instrumento de reparação e um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

As conquistas educacionais no Brasil fazem parte de um processo historicamente relacionado à capacidade de luta e de organização da sociedade. Diante da diversidade de problemas e das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade com mais equidade, e diante da negação de direitos e oportunidades para parcelas significativas da população brasileira (particularmente para os negros), organizaram-se e continuam organizando-se vários movimentos sociais” (Leite, 2010, p.12).

Na Educação Escolar Quilombola, é de fundamental importância colocar em evidência o debate sobre a reformulação curricular, com o objetivo de promover a descolonização do currículo. A escola, nesse contexto, não pode ser um reprodutor de saberes hegemônicos e distantes da realidade vivida pelos estudantes; ao contrário, deve tornar-se um espaço de valorização das histórias, culturas e práticas sociais das comunidades quilombolas. A descolonização curricular implica questionar as epistemologias eurocentro que, por séculos, invisibilizaram os saberes afro-brasileiros e silenciaram suas narrativas.

As práticas educativas desenvolvidas pelos professores e professoras precisam ser orientadas por uma pedagogia do território, na qual as experiências concretas dos alunos e os saberes coletivos da comunidade sejam integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Isso significa reconhecer que a educação quilombola não começa na escola, mas na vida em comunidade, na oralidade, nos rituais, nas festas, nas formas de trabalhar a terra, nas músicas, nos jogos e nos modos próprios de existir. Incorporar esses elementos ao currículo não é apenas um ato pedagógico, mas uma escolha ética e política em favor da justiça epistemológica e da formação integral dos sujeitos quilombolas.

[...] propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. Nesse sentido, rompe com uma história longa de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira,” (Carril, p.255).

A reformulação do currículo escolar em contextos quilombolas exige não apenas sensibilidade cultural, mas também coragem intelectual e política por parte dos educadores. Enfrentar as estruturas coloniais ainda presentes nas práticas educativas implica em romper com lógicas tradicionais de ensino e em abrir espaço para saberes outros, historicamente marginalizados. Barros (2021) aponta que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores na Educação Escolar Quilombola reside na necessidade de romper com os padrões impostos por uma tradição educativa colonizada. Para a autora, é urgente realizar aquilo que denomina de “*desobediência epistêmica*”, ou seja, o ato de questionar, resistir e superar os modos de pensar e ensinar construídos sob a lógica da dominação colonial. Essa desobediência não é apenas ruptura, mas também criação: implica construir novos caminhos pedagógicos que valorizem os saberes ancestrais, as experiências comunitárias e as narrativas silenciadas da população negra. Nesse processo, o professor deixa de ser mero reprodutor de conteúdos e torna-se sujeito político, comprometido com a

transformação social por meio de práticas educativas críticas e enraizadas no território.

A epistemologia decolonial propõe uma leitura crítica e ampliada das estruturas que sustentam as desigualdades históricas vividas por povos tradicionais, sobretudo os que habitam o campo, as águas e as florestas. Esses grupos enfrentam uma persistente negação de suas existências, não apenas no campo material, mas também no simbólico e ontológico. Reconhecer essas violências exige, portanto, compreender que a colonialidade não é um fato do passado, mas um processo ainda em curso, que se manifesta nos corpos, nas culturas e nos territórios. Nesse sentido, a decolonialidade é mais do que uma proposta teórica — é uma necessidade política e epistêmica de ruptura com as lógicas de opressão que estruturam o mundo moderno-colonial.

“É importante frisar que a epistemologia da decolonialidade situa a compreensão de que os povos do campo, das águas e das florestas enfrentam desafios mais radicais de desumanização e negação ontológica que perduram nas colonialidades nos territórios. Processos e práticas de racismo que levam à classificação geoterritorial, étnica, cultural, à apropriação/expropriação do ser, do saber, da natureza, à negação ontológica, inferiorização e sub-humanização, assassinatos, escravidão, criminalização, expulsão da terra, destruição da natureza, machismo, homolesbotransfobia, agro-hidro-minério-carbono-negócios etc.” (Barros, 2021, p. 52-53).

Essa reflexão escancara a brutalidade e a complexidade dos mecanismos de dominação que atuam sobre esses corpos-territórios. A colonialidade, portanto, não se limita a um discurso racializado, mas articula diversas formas de opressão — étnica, de gênero, sexual, ambiental e epistêmica — que se enraízam nos territórios por meio de políticas econômicas predatórias e estruturas institucionais excludentes. Enfrentar esses desafios exige um compromisso ético-político com a justiça social e ambiental, e, sobretudo, com a restituição da dignidade de povos historicamente desumanizados. A epistemologia da decolonialidade não propõe apenas um novo modo de ver o mundo, mas a reconstrução de mundos possíveis, baseados na equidade, no

reconhecimento e no respeito à diversidade dos saberes e formas de vida.

Quijano (1992), corrobora com essa reflexão ao discutir os efeitos da *racionalidade moderna-colonial*, defendendo a urgência de superarmos os pilares que sustentam a colonialidade do saber. Para ele, essa racionalidade imposta pela modernidade eurocêntrica continua a marcar os currículos da educação básica, os processos de formação docente e até mesmo os ambientes universitários. Trata-se de uma racionalidade que hierarquiza os conhecimentos, posicionando os saberes ocidentais como superiores e deslegitimando os conhecimentos produzidos por povos indígenas, negros e outras comunidades tradicionais. A proposta de Quijano é clara: livrar-se desse modelo é condição para construir uma educação verdadeiramente plural, capaz de reconhecer a diversidade epistêmica e valorizar os múltiplos modos de conhecer o mundo.

Com base nestes pressupostos, compreende-se como urgente a adoção da epistemologia da decolonialidade no âmbito da Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma vez que o racismo — enquanto prática estrutural — atua como mecanismo de expropriação do ser e dos saberes que constituem a identidade dos sujeitos negros. Essa forma de negação, presente na escola e nas práticas pedagógicas, compromete o reconhecimento da diversidade epistêmica e cultural que forma os territórios quilombolas. Nesse sentido, Barros (2021, p. 60) afirma: “A epistemologia decolonial é considerada uma atitude contestatória e uma práxis de luta e resistência ao padrão de poder e dominação das colonialidades na sociedade atual.” Trata-se, portanto, de um posicionamento político e pedagógico que questiona o monopólio epistêmico das narrativas dominantes e busca reverter séculos de silenciamento.

É notório que muitos currículos escolares, estruturados a partir de uma lógica universalista e eurocêntrica, não garantem a formação integral dos estudantes por carecerem de diálogos profundos com os contextos socioculturais em que as escolas estão inseridas. A ausência de escuta, reflexão crítica e participação comunitária nos processos educativos distancia a escola de sua função social. Nesse cenário, a EEQ, especialmente quando situada em territórios quilombolas, deve assumir uma pedagogia própria, enraizada nas especificidades étnico-raciais, nas memórias coletivas, nas territorialidades e nas práticas culturais de cada comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, reconhecem essas especificidades. Conforme dispõe o Artigo 1º, a organização do ensino na EEQ deve fundamentar-se em eixos como: a) memória coletiva; b) marcos civilizatórios; c) práticas culturais; d) tecnologias e formas de produção do trabalho; e) acervos e repertórios orais; f) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; g) territorialidade (Brasil, 2012, p. 3). Esses eixos não são apenas orientações técnicas, mas sim fundamentos para a construção de uma escola que respeita e valoriza os saberes ancestrais, promovendo uma educação antirracista e libertadora.

Defendemos, por isso, uma perspectiva horizontal nas relações pedagógicas e na produção do conhecimento. Não é possível construir uma EEQ coerente com os princípios da justiça e da equidade sem considerar os saberes e as práticas das comunidades quilombolas como legítimos, estruturantes e indispensáveis. A horizontalidade na construção curricular e nas práticas educativas implica reconhecer que os territórios quilombolas não são apenas espaços geográficos, mas fontes vivas de conhecimento, história e resistência.

Portanto, a EEQ está imbricada no constante diálogo com a Educação Quilombola, compreendida como uma forma de educação que ocorre no cotidiano da vida comunitária, e na ruptura com um modelo de educação onde escola e comunidade encontram-se separadas por “muros organizacionais” que inibem a efetiva participação destas na condução daquela. Esse movimento, de diálogo e aproximação, requer horizontalidade de relações no coletivo da comunidade-escola, escuta e respeito a demandas comunitárias no campo da educação escolar, devendo ser consideradas também as práticas de organização e gestão próprias do grupo em seu território (Cruz et. al 2022, p.112).

A abordagem pedagógica que orienta a Educação Escolar Quilombola está formalmente estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), instituídas em 2012. Essas diretrizes reafirmam a necessidade de que as escolas quilombolas incorporem, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), o respeito à cultura, à história e às práticas sociais que constituem a identidade das comunidades onde estão inseridas. Tal proposta curricular não pode ser dissociada do território e da vivência coletiva, pois se fundamenta na valorização dos saberes tradicionais, das memórias ancestrais e das formas de organização social próprias dos povos quilombolas.

O Projeto Político-Pedagógico, portanto, é um documento orientador de grande relevância, que deve ser construído de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar — estudantes, pais, lideranças locais e, principalmente, os professores. Estes, por sua vez, não podem ser espectadores do processo, mas protagonistas na elaboração de um PPP que reflita os desejos, os desafios e os compromissos da escola com a transformação social. O PPP deve apontar os caminhos para a organização pedagógica da instituição, ao mesmo tempo que identifica obstáculos e propõe estratégias concretas, construídas coletivamente, para enfrentá-los.

Assim, é imprescindível que o PPP possibilite aos alunos uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize as diferenças, a diversidade e a pluralidade étnico-racial. O documento deve assegurar que a escola seja um espaço vivo de diálogo, onde o combate ao racismo, ao preconceito e às desigualdades estruturais seja parte integrante da prática educativa. A Educação Escolar Quilombola, nesse sentido, deve representar um território de formação crítica, de afirmação identitária e de luta por justiça social.

Nesta perspectiva, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas quilombolas devem ser compreendida como um processo coletivo, democrático e dialógico, no qual os sujeitos que compõem a comunidade escolar são protagonistas. Trata-se de uma ferramenta estratégica para garantir que a escola se organize de forma coerente com os princípios da diversidade, da justiça social e do respeito às especificidades étnico-raciais dos territórios em que está inserida. Mais do que um documento burocrático, o PPP deve expressar os valores, as memórias e os compromissos da escola com uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

“Para mudanças positivas no ambiente escolar, essas questões de identidade e diferença junto a uma perspectiva multiculturalista devem permear não só os currículos escolares, mas também devem perpassar a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas. O projeto político-pedagógico (PPP) é essencial para o trabalho escolar, e deve ser construído a partir da reflexão de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, sendo professores, gestores, pais, alunos e representantes da comunidade,” (Nascimento, 2018, p. 69).

Nascimento (2018) reforça a importância de compreendermos o Projeto Político-Pedagógico como expressão concreta da identidade da escola e do território em que ela atua. Ao propor que identidade e diferença sejam centrais na construção curricular e na elaboração do PPP, a autora aponta para a necessidade de romper com modelos homogêneos e excludentes de educação. No contexto da Educação Escolar Quilombola, esse compromisso é ainda mais urgente, pois trata-se de reconhecer os saberes ancestrais, as lutas históricas e os modos de vida das comunidades quilombolas como fundamentos legítimos do fazer educativo. Assim, o PPP torna-se não apenas um instrumento técnico, mas um espaço de afirmação cultural e política, no qual todos os atores da comunidade escolar são chamados a refletir, propor e transformar a realidade a partir de suas próprias vozes e experiências.

O preconceito racial é uma realidade concreta e persistente no Brasil, manifestando-se diariamente em gestos, palavras, práticas institucionais e discursos silenciosos que, muitas vezes, são naturalizados ou mesmo invisibilizados. É comum que os sujeitos que os reproduzem não se reconheçam como racistas, o que torna ainda mais desafiador o enfrentamento dessas estruturas de opressão. Diante dessas manifestações, os saberes ancestrais, a herança cultural, a identidade coletiva e os modos de vida dos povos negros são constantemente desvalorizados, negados e silenciados. As pressões sociais empurram os indivíduos para a adequação a padrões eurocêntricos de comportamento, estética, linguagem e visão de mundo, reforçando a ideia de que, para ser aceito, é necessário distanciar-se da própria origem. Esse apagamento simbólico, contínuo e violento, compromete a existência plena de sujeitos historicamente marginalizados.

Em face desse cenário, os documentos orientadores e normativos que defendem uma educação antirracista tornam-se ferramentas essenciais de enfrentamento ao preconceito racial ainda presente em diversos segmentos da sociedade.

“[...] o racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos (as) educadores (as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais,” (Gomes, 2005, p. 147-148).

Essa reflexão de Gomes (2005) evidencia o caráter estrutural e contraditório do racismo no Brasil, onde a negação do problema serve como mecanismo de sua perpetuação. A escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, não está imune a essas práticas; ao contrário, muitas vezes as reproduz. Por isso, é urgente que os(as) educadores(as) assumam um posicionamento crítico e ativo frente à ambiguidade racial brasileira. Promover uma educação antirracista exige mais do que conteúdos sobre diversidade: exige práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras, com a escuta dos saberes ancestrais, e com a construção de um ambiente escolar em que a diferença seja celebrada, e não silenciada. É nesse gesto que se inscreve uma verdadeira pedagogia da libertação.

O racismo, quando inserido nas estruturas escolares, não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação. Ele está presente nas omissões dos currículos, na ausência de representações positivas da população negra nos materiais didáticos, nas atitudes silenciosas que desvalorizam culturas não hegemônicas e na perpetuação de um modelo eurocentro de conhecimento. A exclusão do repertório cultural afro-brasileiro e quilombola da rotina

pedagógica reforça a inferiorização simbólica de uma parcela significativa dos estudantes, negando-lhes o direito ao reconhecimento e à autoestima. Assim, o combate ao racismo na escola exige uma reconstrução profunda das práticas pedagógicas e administrativas.

É fundamental compreender que uma educação comprometida com a justiça racial precisa estar estruturada em políticas pedagógicas claras, que vão além da retórica da inclusão. As práticas educativas devem incorporar conteúdo que abordem criticamente a história da população negra no Brasil, suas contribuições civilizacionais, a resistência ao colonialismo e ao racismo, bem como suas produções culturais e filosóficas. A valorização dessas narrativas deve ocorrer de maneira transversal, contínua e integrada ao cotidiano escolar, rompendo com a lógica do “mês da consciência negra” como único momento de visibilidade.

Para isso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve contemplar explicitamente estratégias metodológicas que assegurem a presença constante de práticas antirracistas. Essas estratégias não se resumem à implementação de conteúdos pontuais, mas envolvem também a formação docente, o uso de linguagens plurais, o incentivo à oralidade, à arte, às expressões corporais e aos saberes locais. O PPP precisa ser um documento vivo, construído em diálogo com a comunidade escolar e com o território, refletindo os desafios, as potências e as histórias que ali existem. Trata-se de integrar a escola à vida, reconhecendo que a aprendizagem é também um ato político e coletivo.

Por fim, é necessário destacar que combater o racismo dentro da escola é uma tarefa permanente, que exige compromisso ético, sensibilidade e coragem pedagógica. As tradições culturais afro-brasileiras, indígenas e quilombolas devem ser mantidas vivas, não como folclore ou exotismo, mas como fontes legítimas de conhecimento e formação. O ambiente escolar precisa tornar-se um território onde a pluralidade é celebrada, e onde cada aluno, em sua singularidade, possa reconhecer-se e ser reconhecido. É nesse espaço de escuta, partilha e reconstrução simbólica que se torna possível educar para a liberdade, para a dignidade e para a transformação social.



CAPÍTULO 4

**PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS: FORMAÇÃO DO CORPO
TERRITÓRIO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS
INTERCULTURAIS**



Valorizando Memórias e Saberes Quilombolas

Neste capítulo, apresenta-se o cerne da metodologia horizontal de pesquisa, caracterizada por orientações dialógicas, inclusivas, plurirreferenciadas e coletivas, sobretudo pela ausência de hierarquias entre saberes e conhecimentos. Destaca-se o diálogo com Dona Faustina Abreu Santana, de 78 anos, acerca das manifestações culturais, especialmente as danças que compunham o cenário cultural da territorialidade quilombola São Judas Tadeu, localizada no município de Bujaru/PA. Esse diálogo proporcionou o despertar das memórias relacionadas ao corpo-território, que se encontravam, em grande parte, adormecidas.

O objetivo desta etapa da pesquisa foi coletar dados referentes à forma como essas danças eram praticadas na territorialidade, abrangendo informações sobre indumentárias, coreografias e outros aspectos pertinentes. Para isso, foram realizadas gravações utilizando equipamentos multimídia, sendo as transcrições desses registros essenciais para garantir a precisão da documentação. Essas transcrições constituíram-se como base para o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas à valorização da herança cultural local.

Ademais, as informações coletadas possibilitaram aos alunos a vivência dessas práticas culturais, tanto no espaço escolar quanto em outros ambientes comunitários. Antes da apresentação dos relatos obtidos, torna-se relevante compartilhar brevemente a trajetória da entrevistada, escolhida pela própria comunidade escolar. A seguir, apresenta-se um registro fotográfico de Dona Faustina em uma conversa informal realizada em sua residência.

Figura 11 – Registro fotográfico da Dona Faustina



Fonte: Acervo pessoal.

O Baú das Memórias: o Cordão de Boi na Voz de Dona Faustina

Na primeira aula, quando o sol ainda beijava suavemente a terra sagrada da comunidade quilombola, os alunos chegaram com os olhos cheios de sede por raízes, movidos pelo desejo de ouvir aquilo que não se encontra nos livros: as histórias vivas. Com o coração aberto, pediram a Dona Faustina que abrisse seu baú precioso de memórias e compartilhasse os saberes ancestrais que embalaram, por décadas, a alma coletiva da comunidade.

Dona Faustina, guardiã dos passos, dos cantos e dos silêncios antigos, acolheu o pedido com a serenidade dos que sabem a importância do que carregam. Com voz doce como mel de engenho, começou a tecer, fio por fio, o manto das lembranças vivas. Seus olhos cintilavam ao recordar as noites iluminadas por estrelas, nas quais era protagonista e testemunha dos movimentos sagrados que dançavam a história do seu povo.

Entre as preciosidades evocadas por sua fala ritmada, emergiu com força o Cordão de Boi. Essa dança encantada, de raízes afro-brasileiras profundas, pulsa com vigor nas festas juninas, fazendo ecoar tambores, cantigas

e risos nos terreiros de comunidades quilombolas por todo o país. O Cordão de Boi, resistente como o tronco de um jatobá antigo, atravessa gerações com a sabedoria das matriarcas e a energia da juventude, reunindo corpos em roda, em celebração à memória e à luta.

Mais do que uma dança, o Cordão de Boi é um território de saberes que se revela no corpo em movimento. Ele encarna a resistência cultural e o compromisso sagrado com a preservação das tradições afro-brasileiras, tornando-se símbolo de identidade e pertença. Em cada passo, um ensinamento; em cada giro, um reencontro com a história. E assim, na simplicidade de uma aula iniciada ao nascer do dia, os alunos descobriram que aprender com Dona Faustina era também aprender a escutar o chão, a roda e o tempo.

No terreiro onde o tempo se curva diante da memória, o Cordão do Boi se ergue como ritual de expressão e encanto. O boi, figura central, renasce em cada apresentação como símbolo vivo da cultura popular, da fé dos ancestrais e da força resistente do povo afro-brasileiro. Ele não é apenas um personagem, mas um espírito que conduz a dança da vida, cruzando gerações. Sua presença ecoa nas palmas, nos cantos e nos passos firmes sobre o chão batido. Ali, cada gesto é história, cada som é raiz.

Dona Faustina, anciã da comunidade e guardiã da palavra antiga, fala do Cordão com a doçura de quem viveu o tempo e o transmitiu com o corpo. Em sua fala, o Cordão do Boi se assemelha a outras manifestações do folclore nacional, como as festas juninas que ainda acendem fogueiras em tantos cantos do Brasil. Ela diz que tudo era feito com o que se tinha: pano velho, saco de estopa, o dom das mãos. A criação era coletiva, nascida do esforço e do orgulho de manter viva a tradição. O boi, moldado com madeira, tecido e fé, era o coração da festa.

Figura 12 – Entrevista com Dona Faustina na Escola Quilombola Sagrada Família



Fonte: Acervo pessoal.

Na dança, um morador se escondia sob o boi, movendo-o com graça, enquanto os outros dançarinos seguiam ao redor. Vestiam-se com roupas coloridas feitas por eles mesmos, com chapéus ornados por flores de papel e fitas que bailavam ao vento. Os corpos se moviam ao ritmo dos tambores, sons pulsantes como batidas do coração da comunidade. Tudo — a roupa, o boi, os instrumentos — era feito ali, no quilombo da criatividade e do amor. Era uma festa de pertencimento, onde cada detalhe era oferenda à ancestralidade.

Dona Faustina nomeava o boi da sua comunidade como Boi-Bumbá, com o mesmo carinho de quem chama um filho. Sua descrição toca o sagrado do cotidiano, e encontra eco nas palavras de Santos (2018), ao falar do Cordão de Boi Brilha Noite, em Bujaru. Lá também, o boi dança e reluz, trazendo à tona os cantos esquecidos da terra. O Brilha Noite é irmão do Boi-Bumbá de

Faustina, filhos de um mesmo tambor que pulsa além do tempo. Neles vive o Brasil profundo, negro, festivo e resistente.

O Boi Brilha Noite é composto por enfeitados, que são os índios, o Amo e os Vaqueiros e, mascarados que são Nego Chico e Cazumbá. Ainda tem os Mestres que são os ajudantes do Amo para o acompanhamento das toadas. Amo, Vaqueiros, Burrinha, Caboclos, Pajé, Padre, Doutor, as Damas (que são as mulheres acompanhantes da brincadeira) e os Bailantes (que se movimentam aos sons tocados pelos tambores pandeiros e maracás), fazem a espetacularidade do boi, executando cantigas antigas e poesias embaladas pelos sons dos instrumentos de percussão durante a brincadeira (Santos, 2018, p. 44).

Assim, o Cordão do Boi não é apenas uma festa: é um manifesto de identidade, um canto de luta, um abraço na memória. Em cada giro do boi, dança-se a história dos que vieram antes, com seus passos ritmados e suas mãos calejadas. É celebração do sagrado no cotidiano, do coletivo sobre o individual, da raiz que insiste em florescer. E enquanto houver quem conte, quem dance e quem ouça, o boi seguirá vivo. Pulando entre gerações, feito estrela no terreiro da memória.

Na memória viva da comunidade, ressoam as vozes antigas que guardam os saberes do chão e do tempo. A oralidade, como tecido ancestral, costura as histórias com fios de saudade e pertencimento. É por meio dela que os encantos do Cordão de Boi se revelam, não apenas como manifestação cultural, mas como expressão profunda de identidade coletiva. No corpo de quem dança, na palma de quem canta, pulsa a resistência de um povo que transforma o cotidiano em celebração. É nesse contexto que Dona Faustina, com a firmeza de quem viveu e guardou, partilha um fragmento de sua memória.

“Aqui a gente tinha o Cordão de Boi, era o Boi Bumbá, o Estelo sabe disso. A gente dançava por todos os lugares, a gente era muito chamado, viu? Quando a gente começava a dançar, era direto: quem aguentava, aguentava; quem não aguentava, não aguentava. Era uma coisa muito bonita, viu.

A gente passava dias organizando tudo. Quando era no mês de junho a gente começava a dançar tudo por aí” (Dona Faustina, 78 anos).

O testemunho de Dona Faustina, além de memória afetiva, é fonte rica de pesquisa e valorização da cultura local. Sua narrativa tece os fios que ligam o passado ao presente, revelando como a dança do Boi Bumbá mobilizava a comunidade em torno de práticas coletivas, de criação e celebração. Mais que lembrança, sua fala é canto de herança. Dona Faustina não apenas contou: ela ensinou, cantou com os alunos a música do boi, perpetuando a tradição que, segundo ela, chamava-se Boi Bumbá, nome que ecoa como tambor no peito de quem ouve com o coração.

*Boi Bumbá / Boi chegou /
É o boi que arrebentou /
Ê, ê, boi, ê, ê, boi, /
O boi chegou, é o boi que arrebentou /
O boi dançou, o boi pulou /
O boi saiu do carro, ele não ficou /
O boi pulou, o boi saltou /
O boi pulou do carro, ele não ficou /
Seu Zé, o vaqueiro, cuidado com esse boi /
Esse boi é perigoso, ele pode arrebentar, cuidado com esse boi /
Esse boi é perigoso, ele vai lhe arrebentar /
Ê, ê, ê, boi bumbá /
Ê, ê, ê, boi bumbá.*

(Transcrição oral do canto realizado por Dona Faustina)

O canto de Dona Faustina, ao evocar a presença vibrante do boi em versos como “Boi Bumbá / Boi chegou / É o boi que arrebentou”, constitui-se como ferramenta pedagógica de resistência e afirmação da identidade negra.

Na perspectiva da educação étnico-racial, essa manifestação oral traduz-se em currículo vivo, onde os saberes ancestrais deixam o lugar da invisibilidade e passam a ocupar, com legitimidade, os espaços escolares e comunitários. A repetição cadenciada, os vocativos e o ritmo orgânico criam uma narrativa que não apenas resgata uma memória coletiva, mas também convoca à escuta ativa, à valorização da cultura negra como fundamento da formação humana e cidadã. A figura do boi — símbolo de força, ancestralidade e insubmissão — torna-se metáfora educativa de uma história que se recusa a ser apagada.

Quando a cantiga adverte “Seu Zé, o vaqueiro, cuidado com esse boi”, ela revela mais do que um enredo popular; denuncia a tentativa histórica de domar culturas, silenciar corpos e subjugar memórias afrodescendentes. O boi que salta do carro, que não se deixa conter, é o saber negro que escapa às grades da normatividade eurocêntrica, exigindo que a escola se repense como espaço de escuta, de pluralidade e de justiça. Nesse contexto, o canto de Dona Faustina não apenas educa — ele liberta. Ele tensiona a relação entre tradição e contemporaneidade, mostrando que a educação antirracista precisa reconhecer a oralidade, o corpo, o território e a arte como componentes fundamentais na construção de um ensino que valorize a diversidade e combata as estruturas do racismo histórico. Assim, a canção torna-se semente: plantada na escola, floresce no coração de cada aluno como herança e como futuro.

Dona Faustina demonstrou profundo desejo de partilhar os seus saberes com os alunos e com a comunidade, destacando a relevância de preservar o conhecimento tradicional para as gerações vindouras. Em seu depoimento, revela-se o compromisso com a transmissão de valores, práticas e memórias que compõem o tecido vivo da cultura quilombola. Com clareza e emoção, expressa sua vontade de deixar um legado: “Eu quero deixar para vocês, crianças da minha comunidade que não sabem como era. Muitas coisas que eu tenho, antes de partir, eu quero deixar para vocês, para o meu povo” (DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024).

É importante destacar que esse formato de apresentação não apenas garante a autenticidade de uma dança popular de matriz africana, mas também reforça os laços entre tradição e renovação cultural. Ao mesmo tempo, cria-se um elo entre as práticas ancestrais e as adaptações contemporâneas, estabelecendo pontes entre o passado e o presente. O Cordão de Boi, nesse

contexto, constitui-se como um espaço de convivência comunitária e de articulação coletiva. Conforme mencionado por Dona Faustina, o boi não se limitava à territorialidade quilombola São Judas Tadeu, em Bujaru, apresentando-se também em localidades vizinhas, o que revela a sua força integradora e o seu papel como símbolo de identidade e resistência.

Assim, é possível afirmar que o Cordão de Boi transcende a condição de dança folclórica, manifestando-se como expressão legítima da resistência cultural negra. Trata-se de uma prática que preserva a memória histórica das comunidades quilombolas, mantendo viva a chama da ancestralidade. Ainda que os instrumentos ideológicos do racismo tenham silenciado por algum tempo essa manifestação, ela segue vibrante. Hoje, ela é vivenciada no cotidiano escolar da Escola Sagrada Família e nos rituais comunitários, contribuindo diretamente na formação do corpo-território de cada aluno e aluna. Ressignificada, a dança consolidou-se como realidade viva e atuante na territorialidade de São Judas Tadeu.

Orientação Pedagógica Quilombola: O Cordão do Boi Bumbá

O Cordão do Boi Bumbá, tal como cantado por Dona Faustina, é uma manifestação cultural profundamente enraizada na memória coletiva das comunidades quilombolas. A canção “Boi Bumbá / Boi chegou / É o boi que arrebitou...” traz consigo um universo simbólico que pode ser amplamente explorado na escola como ferramenta de ensino-aprendizagem, fortalecendo a identidade cultural dos alunos e promovendo uma educação ancorada no território e na ancestralidade.

Do ponto de vista da educação quilombola, essa manifestação pode ser transformada em uma prática pedagógica interdisciplinar, que articule corpo, arte, oralidade e história. A partir da canção, os educadores podem trabalhar temas como:

- **História oral e memória comunitária**, promovendo rodas de conversa com os mais velhos da comunidade para ouvir histórias sobre o boi, suas danças, personagens e significados simbólicos;

- **Expressão corporal e musicalidade**, incentivando os alunos a aprenderem os movimentos da dança, criarem trajes com materiais reciclados, confeccionarem instrumentos (como tambores e maracás) e recriarem a apresentação do boi no espaço escolar;

- **Produção de texto e leitura crítica**, propondo a interpretação da letra da canção, identificação de metáforas culturais (como a figura do boi como resistência), e criação de poemas, narrativas ou dramatizações inspiradas na tradição;

- **Educação antirracista e decolonial**, refletindo sobre o apagamento das culturas negras e indígenas no currículo oficial e resgatando o valor dos saberes quilombolas como fontes legítimas de conhecimento.

Além disso, essa prática fortalece o sentimento de pertencimento e orgulho identitário nos alunos, pois reconhece sua história e cultura como partes constituintes do processo educativo. O Cordão do Boi Bumbá, com sua força simbólica e seu caráter coletivo, possibilita à escola ser também um espaço de continuidade das tradições, onde a memória dança, canta e ensina.

Do “London” ao Lundu: Saberes Dançados

Nas memórias de Dona Faustina, guardiã dos cantos e passos antigos, emerge uma dança chamada por ela de “London”, que começou a praticar aos doze anos, guiada pela voz ancestral de sua avó. A partir das descrições oferecidas, é possível compreender que a dança referida se trata, provavelmente, do Lundu, uma manifestação de origem africana amplamente difundida no Brasil desde o período colonial. A transformação do nome pela oralidade — de Lundu para London — evidencia a riqueza e a criatividade das comunidades de tradição oral, onde o saber é transmitido através do corpo, da escuta e da vivência. Esse registro revela não apenas uma dança, mas um processo cultural profundo de preservação e reinvenção identitária.

O Lundu, de origem africana, integrou o universo cultural das comunidades negras desde o período colonial e está presente na identidade de vários quilombos brasileiros. Com ritmo envolvente e estrutura coreográfica

que pode ser dançada em pares ou individualmente, o Lundu destaca-se pela sensualidade de seus movimentos. No século XIX, ganhou popularidade nas festas populares, tornando-se símbolo de liberdade e expressão corporal. Os trajes também faziam parte da estética da dança: as mulheres usavam vestidos longos e soltos, e os homens vestiam calças e camisas adequadas ao estilo rítmico. Mesmo com adaptações ao longo do tempo, o Lundu preserva seu caráter ancestral, sendo espaço de alegria, resistência e afirmação da cultura negra.

Entre as dobras do tempo e da memória, Dona Faustina abre um baú de lembranças tecido com danças, cantos e afetos. Em sua fala, ecoa a força das práticas culturais afro-brasileiras que, para além do entretenimento, constroem sentidos de pertencimento, identidade e coletividade. Ao narrar o que chamava de “London”, ela convida o ouvinte a conhecer um universo sensível de ancestralidade vivida e compartilhada.

“A gente dançava e cantava o London, batendo os dedos. Dançava com aquelas roupas grandes, quando era de vestido, era de vestido, quando era de saia, era de saia, umas roupas largas, e era muito bonito aquilo. Aí tinha as cantigas, minha avó puxava e os músicos tocando o tempo todo. É uma dança lenta, a gente ia trocando de par, fazendo aqueles movimentos bonitos com a saia por ali,” (DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024).

A fala de Dona Faustina revela uma dimensão educativa profunda, enraizada na ancestralidade e na oralidade. A dança chamada “London”, provavelmente o Lundu, é descrita como prática ritualística e comunitária, onde o corpo, o som e a memória se entrelaçam num espaço pedagógico não institucionalizado. Para a educação étnico-racial, este relato é um convite à valorização de epistemologias negras que foram historicamente silenciadas, mas que persistem vivas na fala das mais velhas, nas mãos que batem tambor, nos pés que deslizam pelo terreiro. O ato de dançar, trocar de par, girar a saia, é também um gesto de preservação cultural e resistência simbólica, no qual cada movimento carrega saberes passados de geração em geração. *“Era isso que era brincadeira, a gente dançava e tomava mingau, era muito bom e hoje a*

gente não vê mais isso”, assegura ela (DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024).

Além disso, a referência aos instrumentos tradicionais — tambor, viola, bumbo e violin — reforça a importância da musicalidade como linguagem pedagógica e identidade coletiva. O mingau partilhado ao final da dança revela que ali se criavam laços de solidariedade e comunhão, elementos fundantes para a construção de um território de aprendizagem afrocentrado. Ao afirmar com tristeza que “hoje a gente não vê mais isso”, Dona Faustina denuncia o apagamento dessas práticas nos espaços sociais e escolares. É nesse sentido que sua memória se torna denúncia e esperança, chamando a escola a reterritorializar o saber a partir da escuta dos corpos-memória como os dela, onde cada gesto é um ensinamento, e cada canto, um ato de resistência e futuro.

Neste sentido, Galvão (2009) afirma que, ao longo do tempo, especialmente nas comunidades quilombolas, houve transformações significativas nas identidades histórico-culturais. Muitas manifestações culturais — entre elas, danças de matriz afro-brasileira — desapareceram de diversas comunidades. A autora destaca que a tensão permanente entre a cultura dominante, a cultura de massa e a cultura popular tem contribuído de forma incisiva para o esquecimento de festas, jogos e danças tradicionais, que hoje já não são experienciados como outrora. Essa tensão produz um deslocamento simbólico, no qual o saber tradicional é gradualmente substituído por formas culturais hegemônicas, impulsionadas por processos de dominação simbólica e econômica.

Dona Faustina, em sua fala carregada de dor e consciência histórica, atribui parte desse adormecimento cultural à influência das tecnologias contemporâneas: “Hoje eu vejo o meu povo desanimado. Vejo que o que era do nosso passado se acabou, a nossa cultura está se acabando aos poucos, porque a tecnologia veio e tomou conta do povo” (DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024). Seu testemunho ecoa as reflexões de Hall (1997), que atribui à globalização e, especialmente, à mídia, um papel central na disseminação de valores dominantes. Para Hall, os meios de comunicação não são meros transmissores de informação, mas instrumentos ativos na construção de significados, atuando sobre as percepções sociais e identitárias.

A mídia, portanto, não é neutra; opera como um mecanismo ideológico

que reforça visões de mundo alinhadas à lógica branca, eurocêntrica e capitalista, contribuindo para a marginalização das culturas afro-brasileiras. Contudo, não age sozinha. A escola — tradicionalmente elitizada e orientada por valores hegemônicos — também tem papel decisivo nesse processo. Assim como políticas públicas pouco sensíveis às especificidades culturais das comunidades negras, outros segmentos institucionais participam dessa estrutura que silencia. Esses instrumentos ideológicos do racismo contribuem para o apagamento simbólico, apagando práticas culturais como se fossem vestígios do passado, em vez de reconhecê-las como expressões vivas de um povo.

Em vez de promoverem uma representação justa, plural e equitativa da sociedade brasileira, tanto a mídia quanto as instituições educativas perpetuam estereótipos, cristalizando uma narrativa que exclui e inferioriza a contribuição das culturas afrodescendentes na formação da identidade nacional. Como resultado, manifestações culturais que antes pulsavam nos terreiros, nos quintais, nas praças e nas escolas vão sendo soterradas pelo esquecimento. E o que se perde não é apenas uma dança, uma cantiga ou um tambor — perde-se uma parte vital da memória coletiva, da resistência e do direito à identidade das comunidades afro-brasileiras.

Orientação Pedagógica Quilombola: A Dança “London”

A narrativa de Dona Faustina, ao relembrar a dança conhecida por ela como “London” — provavelmente uma referência oral ao Lundu — oferece uma rica oportunidade pedagógica para a educação quilombola. Entre os gestos, os trajes largos, os toques de dedos e as cantigas puxadas por sua avó, revela-se um universo de saberes tradicionais que devem ser reconhecidos, valorizados e integrados às práticas educativas. A descrição da dança como ritual coletivo e lento, com troca de pares e movimento das saias, indica uma vivência estética e simbólica que articula corpo, memória, tempo e afeto.

No contexto da educação quilombola, essa manifestação pode ser usada como um ponto de partida para trabalhar a valorização da oralidade, das memórias intergeracionais e da corporeidade como fontes legítimas de

conhecimento. A escola pode promover oficinas de dança e música tradicional, convidando os mais velhos da comunidade para compartilhar suas experiências com os alunos, criando espaços de escuta ativa e transmissão intergeracional. A partir da dança, podem-se explorar temas transversais como ancestralidade, história da cultura afro-brasileira, diversidade linguística e musicalidade de matriz africana.

A recriação da dança em sala de aula, com confecção de trajes, ensaio dos movimentos e composição coletiva de cantigas, pode transformar-se em um projeto pedagógico interdisciplinar, envolvendo artes, história, língua portuguesa e educação física. Essa abordagem promove o reconhecimento do corpo como território de saber, a construção da identidade cultural dos alunos e o fortalecimento do pertencimento à comunidade quilombola. O “London” de Dona Faustina, mais do que uma lembrança, é uma ferramenta viva de resistência e educação — um convite para que a escola se torne também um espaço de continuidade das tradições e de reinvenção da memória.

A dança “London”, conforme relatada por Dona Faustina, pode ser amplamente explorada nos processos de ensino e aprendizagem como prática educativa enraizada na ancestralidade, na oralidade e na valorização do corpo como território do saber. No ambiente escolar, especialmente no contexto da educação quilombola, essa manifestação cultural pode ser transformada em experiências didáticas interdisciplinares e significativas, que promovam a aprendizagem crítica, afetiva e identitária.

1. Aprendizagem pela oralidade e escuta ativa: O relato de Dona Faustina pode ser utilizado como fonte primária de ensino, estimulando os alunos a compreenderem a importância da escuta dos mais velhos como método de pesquisa e construção de conhecimento. A transcrição, interpretação e dramatização das falas podem ser trabalhadas em Língua Portuguesa, História e Artes.

2. Vivência corporal e educação estética: A prática da dança pode ser inserida em aulas de Educação Física e Arte, promovendo o reconhecimento do corpo como ferramenta de expressão cultural. Ensaiar os passos do “London”, trocar de pares e vestir roupas tradicionais são ações que valorizam

o fazer pedagógico sensível e envolvente, integrando movimento, memória e emoção.

3. Leitura crítica e educação antirracista: O “London” pode servir como ponto de partida para debates sobre o apagamento das culturas negras nos currículos escolares, a importância da preservação dos saberes afro-brasileiros e o papel das comunidades quilombolas na formação da identidade nacional. Essa abordagem pode ser explorada em projetos de História, Sociologia e projetos interdisciplinares.

4. Produção cultural e linguagem artística: A construção de músicas, versos e narrativas inspiradas na dança permite aos alunos recriarem a tradição com autoria. Oficinas de escrita criativa, produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e encenações do “London” ampliam o repertório cultural dos estudantes e promovem a autonomia criadora.

5. Integração com a comunidade: A dança pode ser utilizada como ferramenta de aproximação entre escola e comunidade, convidando mestres e mestras locais, como Dona Faustina, para partilhar seus saberes com os alunos. Essa ação fortalece os vínculos intergeracionais e legitima os saberes tradicionais como parte fundamental do currículo.

Em suma, o “London” é uma chave pedagógica poderosa, capaz de integrar corpo, memória, cultura e território aos processos de ensino e aprendizagem. Ao dançar, ouvir, cantar e refletir, os alunos se reconectam com suas raízes e constroem um aprendizado vivo, crítico e coletivo.

Cordão do Japim: Dança, Memória e Justiça

Em meio às memórias costuradas pela oralidade, Dona Faustina resgatou, com brilho nos olhos e corpo ainda dançante, o Cordão do Japim. Essa manifestação cultural, marcada por cantos, personagens e dramatizações simbólicas, é muito mais do que uma expressão artística: é um elo entre o passado e o presente, um espelho onde a comunidade se vê, se reconhece e se reinventa. Ao ser evocada por Dona Faustina, a dança não apenas relembra um tempo vivido, mas reinaugura um modo de celebrar o coletivo, de partilhar saberes e de reafirmar a força dos territórios tradicionais.

Dona Faustina trouxe à tona o Cordão do Japim, uma dança que, além de fazer parte de um passado significativo na territorialidade de sua comunidade, evocava nela uma saudade profunda — não apenas de um tempo, mas de um modo de viver e de se reconhecer através do coletivo. Ao relatar essa manifestação, descreveu-a como sendo realizada em círculo, estrutura que por si só revela sua natureza comunitária, horizontal e inclusiva. Na narrativa da dança, surge um caçador que mata o japim — pássaro de forte simbolismo — e o caboclo índio, figura ligada à ancestralidade e à proteção da natureza, autoriza que o caçador seja preso, encenando uma forma de justiça ancestral, simbólica e poética, baseada na ética oral dos povos da floresta.

Dona Faustina trouxe à tona o Cordão do Japim⁴, uma dança que, além de fazer parte de um passado significativo na territorialidade de sua comunidade, evocava nela uma saudade profunda — não apenas de um tempo, mas de um modo de viver e celebrar em coletivo. Ao relatar essa manifestação cultural, a entrevistada descreveu-a como sendo realizada em círculo, o que por si só evidencia sua natureza comunitária, integradora e horizontal. Na narrativa encenada pela dança, há a presença de um caçador que mata o japim, e o caboclo índio — figura associada à ancestralidade e à proteção da natureza — autoriza que o caçador seja preso, simbolizando uma justiça simbólica baseada na ética tradicional dos povos da floresta e da oralidade.

O Cordão do Japim, também conhecido como Cordão de Pássaro, inscreve-se no universo das manifestações culturais de raízes afro-brasileiras, cuja apresentação carrega tanto ludicidade quanto crítica simbólica. Um dos participantes se fantasia de japim — pássaro de plumagem amarela, marcante e sagrada — e é simbolicamente assassinado por um caçador, que depois é preso como parte da dramatização. Essa encenação, popular nas festividades juninas e realizada em terreiros comunitários, não exige cenários elaborados:

⁴ O canto apresentado refere-se ao "Cordão do Japim", manifestação cultural tradicional registrada durante entrevista oral com Dona Faustina, 78 anos, residente na comunidade quilombola Sagrada Família, Bujaru-PA, em 2024. O japim é uma ave de plumagem amarela e preta, comum na região amazônica, frequentemente associada à beleza e ao canto forte. No contexto da dança, o japim é representado por uma criança fantasiada, simbolizando a relação entre natureza, espiritualidade e identidade cultural. A encenação gira em torno da morte simbólica do pássaro por um caçador, e sua posterior justiça, conduzida por personagens como o caboclo índio. A dança é realizada de forma circular, com participação coletiva, especialmente durante os festejos juninos, funcionando como instrumento de educação tradicional, resistência e celebração comunitária.

o espaço é o chão da comunidade, e os personagens são os próprios moradores, que com vestimentas improvisadas — índios, caçadores, árvores — reconstróem a cena com criatividade, humor e memória. O Cordão articula, assim, o entretenimento com a preservação dos saberes coletivos, revelando uma pedagogia do corpo, da música e da ancestralidade.

Dona Faustina recorda, com brilho nos olhos, que as crianças participavam ativamente, vestidas com roupas feitas por elas mesmas, com a ajuda da comunidade. O japim era todo ornamentado: vestia amarelo e ostentava penas fixadas à roupa com cuidado e esmero. Havia cantigas próprias, entoadas com alegria para animar as danças das crianças. Durante a entrevista, a memória virou gesto: Dona Faustina não apenas narrou, mas também cantou e dançou o Cordão do Japim, envolvendo uma das crianças presentes, como mostra a Figura 13. Esse momento simbólico evidencia como a oralidade e a performance, enquanto formas de transmissão de conhecimento, continuam a ser instrumentos de resistência e educação na comunidade.

Figura 13 – Dona Faustina cantando e dançando cordão do japim



Fonte: Acervo pessoal.

Nas palavras entoadas por Dona Faustina, ecoa o som da mata, o canto do pássaro sagrado e o ritmo da coletividade. A música do Cordão do Japim não é apenas uma cantiga: é um rito, um saber cantado, uma celebração da vida, da resistência e da identidade negra. Cantada com ternura, é também instrumento de ensino e de memória — onde a arte se alia à tradição e à educação antirracista. A seguir, apresentamos a letra registrada diretamente de sua voz:

*Curá, curá, curá, curá /
Curá, curá, curá, curá /
Amanheceu o dia /
Curá, curá, curá, curá /
Pió, pió, pió, pió /
Amanheceu o dia /
Japim chegou, Japim chegou /
Chegou, chegou, chegou, chegou, chegou, chegou /
Usa fantasia, chapeuzinho preto /
A blusinha amarela /
A carinha preta, japim chegou /
Como tu estás, japim? /
Já terceu teu ninho? /
Japim chegou, chegou, chegou, chegou, chegou.*

(Transcrição oral: Música do Cordão do Japim (Dona Faustina, 2024)

O canto do “Cordão do Japim”, é uma manifestação cultural tradicional da comunidade quilombola São Judas Tadeu, localizada no município de Bujaru-PA, registrada durante entrevista com Dona Faustina, de 78 anos, em 2024. O japim é uma ave da região amazônica, com penas amarelas e pretas, muito conhecida pelo seu canto forte e beleza singular. Na prática pedagógica dessa dança, o japim é representado por uma criança fantasiada, o que permite

às crianças vivenciarem de forma lúdica a relação entre natureza, cultura e identidade.

Durante a encenação, o enredo se desenvolve com a morte simbólica do pássaro por um caçador, sendo este posteriormente julgado e preso com a autorização de uma figura ancestral — o caboclo índio — reforçando valores como justiça, coletividade e respeito à vida. A dança é realizada em roda, promovendo a participação de todos os envolvidos e fortalecendo os laços comunitários. Costuma ser apresentada durante as festas juninas e atua como um recurso educativo rico para o trabalho com temas da cultura afro-brasileira, promovendo a valorização da ancestralidade, da oralidade e da diversidade cultural como fundamentos da educação antirracista e inclusiva.

A letra da música do Cordão do Japim, conforme cantada por Dona Faustina, constitui uma poderosa ferramenta de resistência e ensino no campo da educação antirracista. O canto, com sua musicalidade repetitiva e envolvente, remete a um tempo cíclico e comunitário, onde a infância é atravessada por símbolos afetivos e coletivos. Ao saudar o amanhecer, o canto celebra o renascimento cotidiano e a chegada do japim — pássaro de beleza e significado profundo para a comunidade. Com seus trajes descritos poeticamente (“chapeuzinho preto”, “blusinha amarela”, “carinha preta”), o japim não é apenas personagem: é figura identitária, é o corpo da cultura negra que se faz visível e cantado.

No contexto educacional, a música do Cordão do Japim possui um valor formativo inestimável. Ao resgatar elementos da tradição oral afro-brasileira, contribui significativamente para romper com a lógica eurocêntrica que, historicamente, silenciou ou tornou-se exótica as culturas negras nos ambientes escolares. Por meio da canção, as crianças não apenas aprendem sobre a manifestação, mas passam a reconhecer-se como agentes culturais, herdeiros de um legado vivo e legítimo. A pergunta “Já teceu teu ninho?”, dirigida ao japim, ultrapassa a poética do canto e torna-se metáfora potente sobre identidade, pertença e cuidado coletivo. Neste gesto aparentemente simples, a música transforma-se em currículo vivo, prática decolonial e ponte para uma educação mais plural, justa e antirracista.

Durante as entrevistas, um dos aspectos mais marcantes foi constatar que, embora as danças não estivessem mais presentes no cotidiano da

comunidade, permaneciam vivas e pulsantes no corpo-território de Dona Faustina. Ao narrar suas memórias, seu corpo respondia com espontaneidade, e os gestos dançantes emergiam como extensão da palavra. Esse movimento corporal ressoava nos alunos, que, rapidamente, aprendiam as músicas entoadas por ela, acompanhando com palmas e até dançando. Esse reencontro com a tradição revela que tais manifestações continuam a habitar os corpos daqueles que um dia as vivenciaram, sendo a dança, portanto, um instrumento pedagógico essencial para a construção identitária dos alunos, ao situá-los em uma narrativa de pertencimento e resistência.

Orientações Pedagógicas Quilombola: Do Cordão do Japim

O Cordão do Japim, como narrado por Dona Faustina, representa muito mais do que uma manifestação cultural tradicional da Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu — é uma poderosa ferramenta pedagógica, enraizada na oralidade, na ancestralidade e no corpo-território. Ao resgatar esse saber por meio do canto, da dança e da memória, abre-se um caminho para práticas educativas que rompem com a lógica eurocêntrica do currículo escolar e valorizam os saberes afro-amazônicos como fontes legítimas de conhecimento. A vivência do Cordão do Japim na escola permite que os alunos se reconheçam como sujeitos culturais, portadores de histórias e identidades coletivas, promovendo, assim, uma educação mais afetiva, plural, antirracista e territorialidade.

1. Recriação da Dança em Sala de Aula: Promova com os alunos uma encenação do Cordão do Japim, com base na narrativa contada por Dona Faustina. Incentive a confecção dos trajes descritos na música — como o chapeuzinho preto e a blusinha amarela — utilizando materiais simples e acessíveis. Esta atividade integra expressão corporal, produção artística e senso de coletividade.

2. Estudo Interdisciplinar da Canção: A letra do Cordão do Japim pode ser explorada em aulas de Língua Portuguesa, Artes e História. Trabalhe interpretação poética, metáforas e construção simbólica, como a pergunta “Já

teceu teu ninho?”, que pode ser debatida como metáfora de identidade, pertencimento e construção de laços com a comunidade.

3. Oficinas com Mestres da Comunidade: Convide pessoas mais velhas da comunidade para partilhar saberes sobre o cordão e outras danças tradicionais. Essa prática aproxima gerações e fortalece a educação quilombola baseada na oralidade, respeitando os mestres como fontes legítimas de conhecimento.

4. Produção de Mídia e Registros Visuais: Proponha que os alunos criem vídeos, desenhos ou podcasts sobre o Cordão do Japim, a partir da escuta da música e do relato de Dona Faustina. Essa atividade estimula a criatividade e valoriza o registro de saberes ancestrais com as ferramentas contemporâneas.

5. Reflexão sobre Justiça, Natureza e Identidade: A encenação do caçador que mata o japim e é preso pelo caboclo índio pode ser debatida em rodas de conversa, relacionando a cena com valores como justiça, cuidado com a natureza e ética comunitária. Relacione com temas como meio ambiente, cosmovisões afro-indígenas e direitos humanos.

6. Construção do Corpo-Território: Utilize a dança como instrumento para trabalhar o conceito de corpo-território, permitindo que os alunos reconheçam em seus próprios corpos os gestos, os sons e as memórias ancestrais. Explore a ideia de que aprender é também dançar, ouvir e sentir.

7. Integração com Festividades Escolares: Inclua o Cordão do Japim nas celebrações escolares, especialmente nas festas juninas. Com isso, promove-se uma revalorização das expressões culturais afro-brasileiras e amplia-se o espaço de representatividade dentro da escola.

Carimbó de Roda: A Memória que Dança Que Ensina

Quando Dona Faustina relembrou o Carimbó de Roda, seus passos falaram tanto quanto suas palavras. Aquela dança, organizada por ela junto a outros membros da comunidade, não era apenas uma lembrança: era um corpo que ainda sabia, uma memória que não se calou. Ao cantar e dançar diante dos alunos, ela revelou a força da memória corporal como meio ancestral de ensinar.

Nesse gesto espontâneo, os estudantes foram tocados por um saber vivo, que ultrapassa os limites da sala de aula e conecta passado, presente e pertencimento. Assim, a dança, o canto e a oralidade emergem como recursos pedagógicos essenciais na construção de uma escola que se reconhece plural, situada em um território ancestral e comprometida com a valorização dos saberes quilombolas.

O mesmo fenômeno se repetiu quando Dona Faustina relatou o *Carimbó de Roda*, dança que organizava em conjunto com outros membros da comunidade. Ao relembrar essa prática, seu corpo novamente se expressou: ela passou a cantar e dançar, trazendo à tona o poder da memória corporal como meio de transmissão de saberes. O envolvimento dos alunos, mais uma vez, revelou o papel vital que as manifestações culturais desempenham na formação de sujeitos conscientes de sua história e identidade. Assim, dança, canto e oralidade tornam-se recursos pedagógicos fundamentais para a construção de uma escola que se reconheça plural num território ancestral comprometido com a valorização dos saberes quilombola.

O Carimbó de Roda, segundo Dona Faustina, é mais do que uma simples dança: é uma manifestação cultural comunitária que une homens, mulheres e crianças através do ritmo, da oralidade e do movimento ancestral. Essa prática, realizada em círculo, é tradicionalmente marcada por gestos amplos, giros de saia, sapateados marcados e batidas de tambores, criando uma atmosfera de celebração coletiva. As mulheres usam saias largas e coloridas, rodopiando com graça, enquanto os homens, com suas calças e chapéus típicos, entram no compasso com passos firmes e elegantes, conduzindo suas damas num diálogo corporal de profundo respeito e reciprocidade.

No Carimbó, tanto os homens quanto as mulheres assumem papéis essenciais e complementares, não apenas na dança, mas também na preservação e transmissão dessa tradição ancestral. Os corpos em movimento — femininos e masculinos — criam um diálogo simbólico de respeito, equilíbrio e beleza, onde cada gesto carrega história e identidade. Os homens, com seus sapateados marcados e postura firme, conduzem com elegância, enquanto as mulheres, com seus giros amplos e saias floridas, imprimem leveza e graça ao ritmo. Mais do que performance, trata-se de uma prática comunitária enraizada em valores

coletivos. A roda, como forma de organização espacial e simbólica, acolhe todos os participantes, reafirmando que a cultura popular é feita por mãos e corpos diversos. Dançar, tocar e cantar tornam-se, assim, atos educativos, políticos e afetivos, que celebram a ancestralidade e fortalecem o sentimento de pertencimento ao território e à história de um povo.

Do ponto de vista pedagógico, o Carimbó de Roda configura-se como uma poderosa estratégia de ensino-aprendizagem alinhada aos princípios da educação antirracista e decolonial. Ao integrar saberes tradicionais afroamazônicos ao ambiente escolar, essa manifestação cultural rompe com paradigmas eurocêntricos e reconhece as culturas negras e indígenas como fontes legítimas de conhecimento. O Carimbó, ao contrário das práticas escolares fragmentadas, propõe uma aprendizagem integral, que valoriza o corpo, o território, a coletividade e os afetos como dimensões fundamentais da formação humana.

Quando Dona Faustina compartilha o Carimbó de Roda por meio do canto, da dança e da narrativa, ela realiza mais do que uma demonstração cultural — oferece uma verdadeira aula viva. Seu corpo torna-se livro, sua voz transforma-se em texto oral, e a roda se converte em sala de aula sem paredes, onde todos aprendem e ensinam. O gesto de dançar, o toque do tambor, o giro da saia e a batida do pé tornam-se instrumentos pedagógicos que aproximam os alunos de suas raízes, provocando reflexões sobre identidade, memória e resistência. É uma educação que escuta, acolhe e legitima os saberes que vêm do chão, da oralidade e da experiência.

Ao ser incorporado na escola, o Carimbó de Roda fortalece o sentimento de pertencimento territorial e histórico dos estudantes, especialmente daqueles que vêm de contextos periféricos ou quilombolas. A dança, nesse sentido, não é apenas um conteúdo curricular — é um recurso transformador que articula conhecimento, cultura e emancipação. Promover o Carimbó no ambiente escolar é, portanto, educar com justiça social, é afirmar a dignidade dos corpos historicamente marginalizados e é transformar a escola num território vivo de memória, identidade e construção coletiva do saber.

Figura 14 – Dona Faustina fazendo a demonstração de como era dançado o carimbó



Fonte: Acervo pessoal.

Vale ressaltar que o termo Carimbó de Roda, utilizado por Dona Faustina para designar a dança, pode refletir uma forma particular e afetiva da Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu de nomear o tradicional carimbó, dança típica do estado do Pará. A descrição feita pela entrevistada sobre os trajes, os gestos e a estrutura coletiva da dança não deixam dúvidas de que se trata do carimbó em sua essência, enraizado na fusão cultural entre povos indígenas e africanos. Ao longo dos séculos, essa dança cresceu nas margens dos rios, nos terreiros de terra batida e nas festas populares das comunidades paraenses, tornando-se símbolo vivo da herança afro-indígena que molda a identidade da região.

Dona Faustina, com emoção e firmeza, narra:

“A gente dançava o carimbó de roda com umas saionas bonitas, floridas. A gente dançava sempre em roda, os homens de calça e chapéu, os homens com suas damas, e sempre na roda. Era aquela batucada bonita de se ver.

Quando a gente começava a dançar o carimbó, nas festas de tradição, a gente saía dançando, ia até a cozinha, até as cozinheiras, e a gente trazia para dançar naquela animação.”
(DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024).

A fala de Dona Faustina sobre o Carimbó de Roda revela muito mais do que a descrição de uma prática cultural: ela é uma convocação poética à memória coletiva, uma expressão viva de pertencimento e identidade. Ao mencionar “saionas bonitas, floridas”, constrói-se uma imagem de beleza estética e afetiva, onde o vestir-se para dançar é também um ritual de dignidade e alegria. O uso da roda como configuração da dança evoca valores comunitários — circularidade, união, reciprocidade — próprios das cosmologias afro-indígenas, nas quais não há centro fixo, mas fluxo, movimento e partilha.

O trecho em que ela diz que “saía dançando, ia até a cozinha, até as cozinheiras, e a gente trazia para dançar naquela animação” evidência como o Carimbó de Roda transbordava o espaço da dança para alcançar todos os cantos da vida comunitária. Não havia separação entre quem dançava e quem cozinava, entre palco e bastidor — todos eram convidados a participar. Essa dinâmica revela a potência do carimbó como pedagogia do afeto e da inclusão, onde ninguém é excluído do círculo. A “batucada bonita de se ver” é mais do que um som: é a cadência da ancestralidade que reverbera nos corpos e nos corações, ensinando, sem palavras, que cultura também é cuidado, é alegria compartilhada e é resistência em movimento.

Nesse sentido, a fala de Dona Faustina torna-se documento vivo, prova da centralidade das manifestações culturais afro-brasileiras na formação das subjetividades e na articulação de territórios educativos. Em um país marcado por apagamentos históricos, sua memória dançante é um gesto político e pedagógico que exige escuta, acolhimento e reconhecimento.

A fala de Dona Faustina revela como a dança era vivida de forma coletiva, espontânea e profundamente enraizada no cotidiano da comunidade. O Carimbó de Roda, tal como por ela praticado, pulsa como expressão de memória e resistência. Seus movimentos circulares e envolventes, realizados em duplas ao som vibrante de tambores e pandeiros, criam uma coreografia de afeto e ancestralidade. As mulheres, com saias amplas e estampadas, e os

homens, com calças e chapéus artesanais, compõem um cenário estético de forte simbolismo, onde cada gesto e cada som reafirmam a beleza e a dignidade da cultura afro-amazônica.

Orientações Pedagógicas Quilombolas: Carimbó de Roda

Do ponto de vista pedagógico, o Carimbó assume papel central como ferramenta de educação antirracista e de valorização do corpo-território. Ao dançar, os alunos são convidados a reconhecer e experienciar saberes que muitas vezes foram silenciados pelos currículos tradicionais. A musicalidade contagiante desperta não apenas o corpo, mas o orgulho de pertencer a uma linhagem de resistência e criatividade. As letras, repletas de ensinamentos, abordam temas como o cotidiano, o território e a espiritualidade, tornando a dança um recurso didático potente. Mais do que entretenimento, ela se transforma num instrumento de formação identitária e de reencontro com as raízes, promovendo uma educação viva, plural e conectada ao chão onde se pisa.

1. Oficinas de Dança e Corpo-Memória: Promova vivências práticas de Carimbó de Roda com os alunos. Ensinar os passos básicos, os giros e o ritmo, respeitando a origem tradicional da dança, permite a construção do corpo como território de saber. Incentive que os mais velhos da comunidade conduzam essas oficinas, fortalecendo o diálogo intergeracional.

2. Leitura da Dança como Narrativa de Identidade: Utilize a dança como ponto de partida para debater temas como pertencimento, cultura negra, resistência e história das comunidades quilombolas. A dança deve ser compreendida não como simples entretenimento, mas como manifestação de um povo que dança para afirmar a própria existência.

3. Produção de Trajes e Adereços Tradicionais: Em atividades de Artes ou projetos escolares, incentive a confecção de saias floridas, camisas leves e chapéus artesanais, tal como descrito por Dona Faustina. Isso promove o reconhecimento estético da cultura quilombola e resgata o orgulho da identidade visual tradicional.

4. Integração com Festividades e Projetos Culturais: Inclua o Carimbó de Roda em eventos escolares como festas juninas, feiras culturais e datas comemorativas afro-brasileiras. Assim, a escola se torna palco de valorização das tradições locais, proporcionando maior visibilidade e respeito aos saberes da comunidade.

5. Atividades Interdisciplinares

- **História:** estudo das origens do carimbó e suas influências afro-indígenas;

- **Língua Portuguesa:** análise de letras, produção de textos e poesias sobre a dança;

- **Educação Física:** práticas corporais com base na movimentação do carimbó;

- **Sociologia:** debates sobre cultura, território e resistência.

6. Registros Criativos e Memoriais: Incentive os alunos a registrarem, por meio de vídeos, entrevistas ou desenhos, as experiências com o carimbó, criando um arquivo comunitário de memória dançada. Isso promove protagonismo estudantil e preservação cultural.

7. Reflexões sobre Educação Antirracista: Utilize o carimbó como ferramenta para discutir como a cultura negra foi historicamente marginalizada e como pode ser valorizada na escola. Reforce a ideia de que dançar o carimbó é também um ato político de afirmação identitária.

Cordão de Reis: Fé, Resistência e Saberes Ancestrais

Entre cantos e memórias que dançam no corpo do tempo, Dona Faustina resgatou com carinho o Cordão de Reis, encerrando seu relato como quem deposita uma joia sagrada nas mãos da nova geração. Esta dança, marcada por espiritualidade, ancestralidade e celebração, representa muito mais do que um ritual festivo — é um símbolo da resistência cultural e da fé negra expressa em movimento. Ao ecoar nas comunidades quilombolas, o Cordão de Reis transforma-se em um espaço de reencontro com as raízes afro-brasileiras, onde o sagrado e o profano se entrelaçam com cantos, tambores e

passos firmes. Essa manifestação revela como a tradição é mantida viva pela oralidade, pela música e pelo corpo, tornando-se também uma herança pedagógica que educa, une e liberta.

Antes mesmo de ser escrita, a história do Cordão de Reis era vivida, sentida e transmitida de geração em geração, como uma herança afetiva e espiritual. Na voz de Dona Faustina, essa tradição se revela como um fio contínuo que une avós, filhas e netos em torno da música, da fé e do compromisso com a comunidade. O Cordão de Reis não era apenas uma apresentação — era um gesto coletivo de solidariedade, um ato de partilha e um ritual de pertença. Ao relatar suas memórias, ela traz à tona um modo de viver em que a religiosidade popular, a cultura e a ação comunitária caminham juntas, formando uma rede de apoio construída com música, criatividade e amor ao território.

“O Cordão de Reis era a vovó que tinha e deixou para as filhas, e as filhas já deixaram para nós, e eu, sendo filha, tenho um sonho de passar para essa geração mais jovem. A gente tirava os reis durante o Natal para ajudar na igreja. A gente visitava as casas e a gente fazia bingo para ajudar na comunidade. O Estelo sabe disso, era um dos que puxava. O pandeiro era com lata de conserva que a gente mesmo fazia. O compadre Pedro era meu principal. Depois que a gente ensaiava, a gente saía nas casas. A viola tim, tim, tim, o bumbo pum, pum, pum, e a gente cantava” (DONA FAUSTINA, 78 anos, comunicação pessoal, 2024).

Esse testemunho oral não apenas preserva a memória de um tempo coletivo, mas também aponta caminhos pedagógicos valiosos para a educação quilombola. A construção dos instrumentos com materiais reaproveitados, a organização comunitária e a prática do ensaio revelam uma pedagogia da autonomia, da criatividade e da solidariedade. Ao levar o Cordão de Reis para o espaço escolar, a escola reconhece a riqueza dos saberes populares como fonte legítima de ensino e aprendizagem. Mais do que uma atividade artística, essa tradição torna-se um projeto de formação integral, onde cantar, confeccionar, visitar e partilhar significam também educar com o corpo, o território e a ancestralidade.

Durante a entrevista, Dona Faustina ofereceu mais do que um depoimento: ela performou a memória viva da comunidade ao cantar músicas tradicionais do Cordão de Reis, prática ritualística que marca o ciclo natalino nas comunidades quilombolas. A primeira canção, entoada no momento da chegada às casas para “tirar o rei”, carrega uma riqueza simbólica que, conforme Galvão (2009), deve ser compreendida como expressão da identidade histórico-cultural que resiste ao tempo:

Meu senhor, dono de casa /
Dê licença a nós ‘entrar’ /
Que nós somos as pastorinhas /
Não podemos demorar (bis).

Nota-se nesta estrofe que há um gesto de humildade que esconde, por trás da linguagem cortês, uma forte presença ancestral. A figura das “pastorinhas”, mulheres negras que cantam, anunciam e abençoam, aponta para o protagonismo feminino nas práticas comunitárias e espirituais. Segundo Hall (1997), a cultura não é apenas um sistema de significados, mas um campo de disputa de representações. Nesse sentido, as “pastorinhas” reafirmam, em seus corpos e vozes, uma identidade coletiva que subverte a lógica dominante da invisibilidade da mulher negra. Ao se apresentarem nas casas com cantos de permissão e bênção, resgatam e atualizam os saberes religiosos afro-brasileiros em uma prática comunitária de forte valor pedagógico.

Esta casa está bem-feita /
Por dentro e por fora, não /
Por dentro, cravos e rosas /
Por fora, manjerição (bis).

Em a casa não é apenas o espaço físico — a letra revela que ela representa o território sagrado da comunidade. O uso das flores como metáfora (cravos, rosas, manjerição) remete à cosmologia afro-brasileira, onde a natureza é elemento sagrado e mediador de relações. A crítica sutil “por fora, não” pode

ser lida como um chamado à coerência entre o interior e o exterior — um convite à autenticidade, à pureza das intenções e à beleza que nasce de dentro. Para Galvão (2009), manifestações como essa são estratégias de resistência simbólica diante da tensão entre cultura dominante e popular, reforçando a centralidade da coletividade e da espiritualidade no universo quilombola.

A canção de despedida, simples e repetitiva, encarna um tempo cíclico e comunitário, próprio das culturas afro-diaspóricas:

Adeus pessoal, adeus /
Adeus pessoal, adeus /
Adeus pessoal, adeus /
Adeus até o ano que vem.

Esse “até o ano que vem” não é uma promessa individual, mas um pacto coletivo de continuidade. Segundo Hall (1997), a mídia e a escola tendem a linearizar o tempo, apagando a circularidade presente em culturas orais. Já o canto de Dona Faustina reafirma essa circularidade como projeto educativo e existencial: todo final é também recomeço; toda visita deixa semente.

Ao final da entrevista, Dona Faustina realizou uma mística profundamente simbólica: cantou a música “Negra Mariana” ao som de palmas, enquanto as alunas se apresentavam e dançavam em sua direção. Essa cena é um potente gesto pedagógico, no qual o corpo e a voz se tornam instrumentos de transmissão de saberes ancestrais:

Negra Mariana /
Negra Mariana, negra /
Eu disse negra /
Negra Mariana /
Negra Mariana, negra /
Eu disse negra (bis).

A repetição do nome “Negra Mariana” é, aqui, um ato de nomeação e reconhecimento. Em um país onde, historicamente, o corpo negro foi

objetificado, nomear a “Negra Mariana” em tom de celebração e afirmação é um gesto de resistência. Essa canção pode ser interpretada, à luz de Hall (1997), como um reposicionamento simbólico da mulher negra no espaço da cultura e da educação. A dança em direção à mestra é mais do que movimento: é um rito de passagem, um reconhecimento da fonte e um abraço ao legado.

No contexto da educação quilombola, tais práticas são fundamentais para romper com a lógica escolar que valoriza apenas o conhecimento formal e eurocêntrico. Elas possibilitam uma aprendizagem situada, afetiva e territorialidade, em que cantar, dançar e ouvir são também formas legítimas de construir saber. Assim, a pedagogia de Dona Faustina não se limita à palavra: ela é corpo, é gesto, é canto — é ancestralidade viva que educa e transforma.

A figura 15 registra um dos momentos mais significativos da entrevista com Dona Faustina: a realização da mística Negra Mariana. Ao entoar o canto com palmas compassadas e voz firme, a mestra ancestral evocou não apenas uma canção, mas um chamado coletivo à ancestralidade negra. A imagem revela os alunos aproximando-se da educadora com passos leves e atentos, enquanto dançavam em sua direção, em gesto de reverência, escuta e conexão. Esse movimento traduz um dos pilares da educação quilombola: o reconhecimento do corpo como território de saber e da oralidade como fio condutor da memória viva.

Figura 15 – Alunos participando da mística “Negra Mariana”



Fonte: Acervo pessoal.

A participação ativa dos estudantes nesse momento evidencia o impacto formativo da presença de Dona Faustina e da força simbólica de suas palavras, cantos e gestos. A mística “Negra Mariana” transforma-se, assim, num ato pedagógico profundo, que reafirma a centralidade da cultura afro-brasileira nos processos de ensino e aprendizagem. A imagem, portanto, não é apenas um registro fotográfico, mas uma documentação de um encontro pedagógico afetivo e ancestral, onde a educação acontece no corpo que dança, no canto que nomeia, e no gesto que honra quem veio antes.

Orientações Pedagógicas Quilombola: Cordão de Reis

O Cordão de Reis, como lembrado por Dona Faustina, é mais do que uma tradição religiosa: é um rito de pertencimento, um gesto de fé e uma expressão viva da ancestralidade quilombola. Enraizado nas festividades do Natal e do Dia de Reis, esse cordão carrega sons, passos, trajes e palavras que atravessam gerações, preservando valores de solidariedade, espiritualidade e identidade cultural. No contexto da educação quilombola, trabalhar o Cordão de Reis em sala de aula é uma forma de reconhecer o território como currículo, e a cultura como fonte legítima de conhecimento. As práticas que envolvem essa manifestação possibilitam aprendizagens significativas, ligadas à oralidade, ao corpo-território e à memória comunitária, promovendo uma educação antirracista, decolonial e afetivamente comprometida com os saberes do povo.

1. Resgate da memória oral comunitária: Promova rodas de conversa com os mais velhos da comunidade sobre o Cordão de Reis. Incentive alunos a gravar depoimentos, como o de Dona Faustina, e criar um arquivo de memórias quilombolas, reforçando o valor da oralidade como instrumento pedagógico.

2. Encenação do Cordão de Reis na escola: Organize com os alunos uma encenação do Cordão de Reis, incluindo músicas, trajes e instrumentos tradicionais como pandeiros artesanais, violas e bumbo. Isso promove vivência corporal, expressão artística e protagonismo estudantil.

3. Estudo interdisciplinar das letras e simbolismos: Utilize as letras das músicas cantadas durante o Cordão para trabalhar interpretação textual

(Língua Portuguesa), religiosidade popular (História), e simbolismo das plantas e elementos naturais (Ciências).

4. Oficinas de construção de instrumentos e figurinos: Com materiais recicláveis, incentive os alunos a construir seus próprios pandeiros, violas e adereços, como faziam nas comunidades. Trabalhe também o significado de cada peça do vestuário tradicional.

5. Educação antirracista e espiritualidade afro-brasileira: Debata com os alunos como o Cordão de Reis é expressão de fé e resistência negra, e como manifestações como essa foram historicamente marginalizadas. Promova reflexões sobre o direito à espiritualidade e à religiosidade afro-brasileira na escola.

6. Integração com festividades locais: Inclua o Cordão nas celebrações escolares de fim de ano e Dia de Reis, fortalecendo vínculos com o calendário tradicional da comunidade. Isso reforça a escola como espaço de valorização da cultura viva.

7. Produção de textos e artes visuais: Peça que os alunos produzam poemas, desenhos, vídeos ou músicas inspiradas no Cordão de Reis, estimulando a criatividade e promovendo o diálogo entre tradição e linguagem contemporânea.

8. Fortalecimento do corpo-território: Reforce com os alunos que ao cantar, dançar e tocar, eles não apenas aprendem, mas reafirmam sua identidade cultural. A experiência do Cordão de Reis torna-se, assim, um instrumento de formação do corpo-território negro.

Quando o Saber Dança no Corpo

Ao encerrar a primeira fase das entrevistas, meu coração se encheu de certeza: havia ali algo profundo, algo que ultrapassava as palavras — era o saber plantado no corpo de Dona Faustina, florescendo nos olhos atentos dos alunos. Ver uma filha da própria terra, tecedeira de memória e guardiã de histórias, partilhar com os jovens sua herança viva, foi como assistir o quilombo pulsar em sala de aula. O silêncio atento dos alunos, o brilho nos olhares e os sorrisos suaves entre uma lembrança e outra revelavam o impacto das suas

palavras. As danças, os cantos e as narrativas não eram apenas resgate — eram raiz que ainda germina, corpo que ainda dança, território que se reconhece. Naquela roda viva de saberes, a educação se fez chão e corpo, presença e pertencimento.

Esse ambiente escolar que testemunhei, e que ainda ecoa em mim, vai além da simples presença de Dona Faustina — que, por si só, já é ato revolucionário. Trata-se de reconhecer que muitos dos que carregam saber ancestral são constantemente silenciados, deixados à margem dos processos educativos formais, mesmo sendo faróis de conhecimento. Dona Faustina, com sua voz de rio antigo, reacendeu nos alunos a chama de suas próprias histórias. Cada gesto, cada canto, trouxe à tona o orgulho das origens, e reforçou o corpo-território negro como espaço sagrado de resistência e identidade. Sua fala não apenas educou — ela curou, fortaleceu, libertou. Tornou-se ponte entre o ontem e o agora, entre o saber vivido e o saber aprendido, entre o terreiro e a sala de aula.

E não foi só o conteúdo que emocionou — foi o modo como os alunos se lançaram nesse encontro, com alma e corpo inteiros. Como diz bell hooks (2013), o ensino carrega um “aspecto teatral”, onde o aprendizado nasce no movimento, na escuta, no envolvimento. E foi exatamente isso que vi: alunos que não apenas ouviram, mas vibraram com cada história, dançaram com cada lembrança, cantaram com cada memória. Ali, o saber deixou de ser teoria para virar vivência, e a sala de aula se transformou em palco de ancestralidade. Nesse teatro do real, os alunos deixaram de ser apenas ouvintes — tornaram-se parte viva da cena, coautores do próprio processo formativo, onde aprender é também lembrar, sentir e reexistir.

A presença de Dona Faustina no ambiente escolar revelou que ensinar é mais do que transmitir conteúdos: é convocar memórias, mover afetos e envolver corpos em um processo de construção coletiva do saber. O modo como ela partilhou suas experiências, cantou, dançou e interagiu com os alunos demonstrou uma pedagogia viva, situada e profundamente engajada com o território e a cultura local. Os alunos não apenas assistiam, mas respondiam com corpo e alma, tornando-se parte ativa da cena educativa. Nesse contexto, faz-se necessário repensar a relação entre educador e educando como algo mais dinâmico, afetivo e transformador.

“Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaços para mudanças, invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a ‘plateia’, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois o nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais e se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2013, p. 21-22).

Ao olhar para a experiência vivida com Dona Faustina, compreende-se exatamente o que hooks propõe: uma prática pedagógica que rompe com a passividade e convoca todos à participação. A roda formada entre a mestra e os alunos, os cânticos compartilhados, os corpos em movimento — tudo isso deu lugar a um espaço de reciprocidade aonde o conhecimento não vinha apenas da fala do adulto, mas da interação sensível entre saberes ancestrais e escuta ativa. Essa abordagem pedagógica, profundamente presente na educação quilombola, transforma o ato de ensinar em um ritual coletivo de presença, envolvimento e transformação.

O que se vivenciou ali ultrapassa, em muito, os limites impostos pelos currículos tradicionais, geralmente orientados por uma lógica de educação elitizada e eurocentrada. Trata-se de uma experiência rara, ainda pouco praticada nas escolas brasileiras — inclusive naquelas situadas em territórios quilombolas —, que resgata e valoriza saberes ancestrais por meio da oralidade, do corpo e da memória.

Gomes (2003) argumenta que a escola deve ser compreendida como um espaço formativo que vai além do currículo formal e das disciplinas convencionais. Para o autor, é nesse ambiente que se constroem identidades e se promove uma concepção ampliada de educação, que reconhece os sujeitos em sua integralidade. Sob essa perspectiva, torna-se evidente o papel da escola na construção da identidade negra, o que se confirma na observação da participação de Dona Faustina no ambiente escolar. Sua presença contribui diretamente para o fortalecimento da memória comunitária e da formação do

corpo-território negro, ao compartilhar experiências e práticas culturais que resistem ao apagamento histórico.

Entretanto, é preciso reconhecer que o racismo, em suas múltiplas expressões, continua operando como uma força que busca silenciar e apagar as manifestações culturais afro-brasileiras. A realidade observada na Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu é reflexo dessa tentativa de apagamento, especialmente no que diz respeito às danças tradicionais, muitas das quais foram adormecidas com o tempo, permanecendo apenas na memória dos que as viveram. Este fenômeno é alimentado por ideologias racistas que se infiltram nas estruturas sociais e educacionais, negando o valor dos saberes de origem africana e afrodescendente.

Em contrapartida, há propostas pedagógicas e políticas que se colocam como resistência a essas violências estruturais. Pinho, Lopes e Mattos (2022) defendem uma prática educativa que promova o reconhecimento, a valorização e a visibilidade da cultura afro-brasileira no espaço escolar, rompendo com os currículos que tradicionalmente ignoram ou marginalizam esses saberes. É nesse contexto que este estudo se insere, ao propor uma transformação significativa no espaço escolar, reconhecendo e ressignificando as identidades negras. A iniciativa visa combater os efeitos históricos da exclusão e afirmar a escola como um território de resistência, onde o corpo negro pode, enfim, ser sujeito de sua própria história e identidade.

No Aguidá da Memória: Saberes e Corpo-Território

Antes de iniciar a análise e discussão desta etapa da pesquisa, considero necessário explicar como ela passou a integrar o presente estudo, uma vez que não estava prevista no plano inicial. Como destaca Pinto (1989), a pesquisa-ação participante não segue um modelo rígido ou uma espécie de “livro de receitas”. Inspirado por essa abordagem, senti-me à vontade para acolher os movimentos espontâneos do processo investigativo e dar espaço ao que emergia do território e das relações. A liberdade metodológica proporcionada por esse tipo de pesquisa permitiu a inclusão dessa experiência, que se revelou profundamente significativa.

Ao final de uma aula em que estava sendo conduzida a entrevista com Dona Faustina, os alunos ainda tinham duas perguntas abertas a fazer. Nesse momento, surgiu a proposta — feita por um dos envolvidos — de darmos continuidade à entrevista em sua casa. Dona Faustina acolheu a sugestão com alegria e prontamente disse que não precisávamos nos preocupar com o lanche, pois ela mesma mandaria apanhar açaí e amassaria no aguidá. Ao mencionar o aguidá — uma grande bacia de barro utilizada no preparo tradicional do açaí —, perguntei aos alunos se sabiam o que era. A resposta negativa acendeu em mim a percepção de que ali havia uma oportunidade pedagógica valiosa: aproximar os estudantes de um saber ancestral que não deve se perder, mas ser vivenciado e transmitido.

A fala de Dona Faustina, ao acolher com alegria a proposta de continuidade da entrevista em sua casa e mencionar o uso do aguidá para preparar o açaí, revela um elemento de enorme valor simbólico e pedagógico no contexto da educação quilombola. O aguidá — uma grande bacia de barro utilizada no preparo tradicional do açaí — não é apenas um utensílio doméstico. Ele representa um território de saberes, um artefato carregado de ancestralidade, memória e práticas comunitárias que atravessam gerações.

A inclusão dessa prática no ambiente educativo reforça a ideia de que o conhecimento não está restrito à sala de aula, tampouco aos conteúdos formais dos currículos escolares. Como aponta Gomes (2003), a escola pode e deve ser um espaço ampliado de formação, onde práticas culturais como o preparo do açaí no aguidá sejam reconhecidas como fontes legítimas de aprendizagem. Trata-se de uma oportunidade concreta de incorporar à escola saberes que historicamente foram desvalorizados pelo viés eurocêntrico dominante.

Além disso, essa experiência ativa o que Galvão (2009) chama de identidade histórico-cultural, pois oferece aos estudantes uma vivência que conecta o corpo, o território e a memória, fortalecendo o reconhecimento e a valorização da sua própria cultura. O gesto de preparar o açaí com as próprias mãos, no utensílio que molda histórias e afetos, permite aos alunos desenvolverem uma aprendizagem situada, sensorial e afetiva — algo que raramente é proporcionado pelos modelos escolares tradicionais.

Por fim, o aguidá, como objeto simbólico e prático, promove uma

reeducação do olhar sobre a cultura material quilombola. Ele reverte a lógica do apagamento e reposiciona os saberes ancestrais como fundamentos da educação antirracista e decolonial. Nesse sentido, a simples menção ao aguidá por Dona Faustina constitui-se em um ato pedagógico potente, capaz de transformar o cotidiano escolar em um território de resistência e reexistência, onde o barro do passado molda o futuro do conhecimento.

Embora este momento não estivesse previsto no escopo inicial da pesquisa, sua inclusão tornou-se essencial diante da riqueza formativa que proporcionou. A experiência de intercâmbio vivenciada na casa de Dona Faustina revelou-se tão significativa quanto os objetivos centrais do estudo, especialmente por contribuir com a construção do corpo-território negro dos alunos. A atividade foi concebida como uma oportunidade para promover uma aprendizagem situada, conectada ao território e à ancestralidade, possibilitando aos estudantes o contato direto com práticas e saberes afro-brasileiros ainda pouco valorizados no ambiente escolar tradicional.

Ao chegarmos à casa de Dona Faustina, os alunos foram recebidos com afeto e alegria. A mestra ancestral deu início à atividade com uma brincadeira de origem afro-brasileira chamada passa anel, que rapidamente envolveu todos os presentes em um clima de escuta, partilha e ludicidade. Esse gesto de acolhimento, tão simples quanto profundo, revelou-se uma prática educativa potente, na qual brincar, receber e transmitir saberes se entrelaçam como formas legítimas de ensinar e aprender. Nesse contexto, a pedagogia quilombola se afirmar como um caminho de revalorização dos vínculos afetivos, espirituais e culturais que sustentam a identidade negra.

O momento inicial da brincadeira passa anel, prática tradicional de origem afro-brasileira, conduzida por Dona Faustina [A Figura 16]. A imagem revela a formação da roda com os participantes posicionados de forma simbólica, criando um espaço de igualdade, escuta e interação. A presença do anel e do fio, elementos centrais da dinâmica, marca o início do jogo, onde o gesto de passar discretamente o objeto de mão em mão é acompanhado por cantigas que ressoam saberes ancestrais. Esse momento evidencia a importância da ludicidade como ferramenta pedagógica que articula cultura, oralidade e pertencimento, transformando o brincar em uma potente prática educativa.

Figura 16 – Brincadeira do "passa anel"



Fonte: Acervo pessoal

Observa-se a participação ativa dos alunos na brincadeira passa anel, já em desenvolvimento. Os corpos atentos, os sorrisos contidos e a curiosidade dos estudantes indicam o envolvimento emocional e cultural que a atividade despertou [Figura 17]. A integração dos alunos na dinâmica revela a força do gesto simples de brincar como estratégia de aproximação com os saberes da comunidade. Ao aprenderem a cantiga, a lógica da brincadeira e o valor simbólico do anel, os estudantes passam a experienciar um saber ancestral com o corpo e com o afeto, reafirmando a escola como território de valorização da cultura quilombola. Esse momento revela como práticas lúdicas tradicionais funcionam como dispositivos educativos que promovem vínculos, memória e identidade. Além disso, permite que os alunos reconheçam as brincadeiras não apenas como entretenimento, mas como saberes geracionais que resistem ao esquecimento. Trata-se de um espaço-tempo de aprendizagem coletivo, em que o brincar também é um ato político e formativo.

Figura 17 – Alunos brincando a brincadeira do "passa anel"



Fonte: Acervo pessoal

Durante a visita à casa de Dona Faustina, os alunos foram convidados a participar de uma brincadeira de origem afro-brasileira denominada passa anel, que ela prontamente explicou e organizou com grande habilidade. Os participantes formaram uma roda, e um fio foi passado por dentro de um anel. Cada aluno segurava o fio com as mãos semiabertas, permitindo que o anel, conduzido por um(a) dos(as) participantes, passasse discretamente de mão em mão. Em determinado momento, o anel era deixado em uma das mãos, enquanto todos entoavam uma canção ensinada por Dona Faustina. Ao final da música, o desafio era adivinhar em qual mão o anel havia ficado criando um clima de mistério, envolvimento e diversão.

Zela menina, zela /
Zela sua bestalhona /
Seu anel (bis)
Anel vai, anel vem /
Por aqui ainda não passou /
Pelo meio da roda a princesa levou (bis)

A observação da atividade revelou o entusiasmo dos alunos, ainda que, inicialmente, fosse necessário um tempo para que compreendessem as regras da brincadeira e memorizassem a canção. Percebeu-se que a prática não fazia parte do cotidiano dos estudantes, o que tornou a experiência ainda mais significativa. A atuação de Dona Faustina, nesse contexto, foi notável: ao acolher os alunos com uma brincadeira ancestral, criou um ambiente acolhedor e participativo, promovendo uma pedagogia do afeto e da oralidade. Em continuidade à experiência, ela conduziu o grupo até sua plantação de açaí, onde demonstrou a forma tradicional de coletar o fruto. Explicou como utiliza a própria palha do açaizeiro para confeccionar a peconha - artefato artesanal que envolve os pés, facilitando a subida e a descida das árvores. As figuras abaixo ilustram esse momento de construção do material e a prática ancestral da coleta, revelando saberes que unem técnica, cultura e pertencimento.

Um dos mais momentos pedagógicos mais lindos foi Dona Faustina ensinando os alunos a construírem a peconha, artefato tradicional confeccionado com a palha do próprio açaizeiro [Figura 18]. A peconha é utilizada por gerações para facilitar a subida nas palmeiras e representa um saber ancestral, transmitido oralmente e por meio da prática. O gesto de ensinar a confecção do material revela-se como uma potente estratégia pedagógica, na qual o fazer com as mãos e o contato direto com a natureza tornam-se elementos formadores. Essa etapa do processo permitiu aos alunos conhecerem e valorizar uma técnica tradicional, ao mesmo tempo em que reforça a importância do corpo como instrumento de memória e aprendizagem.

Figura 18 – Dona Faustina ensinando os alunos a como construir a "peconha"



Fonte: Acervo pessoal

Na imagem seguinte, é possível visualizar a prática ancestral em ação: um dos participantes utilizando a peconha para subir na palmeira do açazeiro, sob o olhar atento dos demais. Este momento é simbólico, pois representa não apenas a aplicação do conhecimento ensinado, mas também a vivência de um rito tradicional que atravessa gerações nas comunidades amazônicas. Subir à palmeira com a peconha envolve técnica, equilíbrio e respeito à natureza, e sua presença no ambiente educativo amplia o conceito de aprendizagem, tornando visível o valor dos saberes populares e da cultura quilombola como conteúdos formativos legítimos [Figura 19].

Figura 19 – A forma ancestral de subir na palmeira



Fonte: Acervo pessoal

O retorno do participante ao solo, trazendo consigo o fruto do açaí, símbolo de alimento, sustento e cultura. Este momento encerra o ciclo da prática com beleza e significado, pois evidencia a relação entre o corpo, a terra e o conhecimento [Figura 20]. A colheita do açaí após a subida é mais do que uma simples atividade - é um gesto de conexão com o território e com a ancestralidade. Para os alunos, presenciar e participar desse processo representou uma oportunidade rara de aprendizagem significativa, que articula educação, identidade e pertencimento. Cada etapa reforça a formação do corpo-território negro, permitindo que o currículo escolar se enraíze nas vivências da comunidade. Além disso, o ato de colher com as próprias mãos, guiados por saberes tradicionais, resgata o respeito pelo tempo da natureza e pelas técnicas transmitidas oralmente. Essa vivência revela que a educação quilombola não se limita ao conteúdo, mas se expressa nos modos de fazer, cuidar e aprender com o território. O açaí, nesse contexto, transforma-se em símbolo de resistência alimentar, cultural e educativa. A experiência marca não apenas o corpo, mas também a memória, inscrevendo o saber como prática cotidiana de valorização da ancestralidade.

Figura 20 – Descida do açaizeiro com o fruto



Fonte: Acervo pessoal

Um momento de profunda significação pedagógica: Dona Faustina, com a serenidade de quem carrega gerações de saberes, ensina aos alunos o processo tradicional de retirada do açaí do cacho [Figura 21]. O gesto, repetido por tantas mãos ancestrais ao longo do tempo, ganha novo sentido quando compartilhado com as crianças e jovens da comunidade. Mais do que uma prática agrícola, o ato de separar os frutos transforma-se numa aula viva de cultura, história e resistência. A pedagogia de Dona Faustina se expressa nos detalhes: no cuidado ao manusear o cacho, na paciência ao explicar, e na generosidade com que oferece seu saber como parte da construção do corpo-território dos alunos.

A presença atenta dos estudantes demonstra o quanto esse saber é respeitado e absorvido com entusiasmo. O silêncio curioso, os olhares fixos e os gestos cuidadosos das mãos que aprendem com as mãos de Dona Faustina revelam uma interação afetiva e transformadora. Essa prática, muitas vezes negligenciada no currículo escolar, emerge aqui como parte fundamental de uma educação que se enraíza no cotidiano, na oralidade e no pertencimento. Aprender a retirar o açaí do cacho é, nesse contexto, um gesto de resistência contra o apagamento cultural e uma afirmação da riqueza dos saberes quilombolas como pilares de uma educação verdadeiramente libertadora.

Figura 21 – Processo de retirada do açaí do cacho



Fonte: Acervo pessoal

Registamos um momento de deslocamento simbólico e formativo: os alunos, guiados por Dona Faustina, caminham por uma trilha de terra até a cacimba, fonte tradicional de água nas comunidades rurais [A Figura 22] . Após deixarem o açaí de "molho" em água morna para amolecer, foram convidados a buscar, com suas próprias mãos e corpos, a água que seria utilizada no processo de amassar o fruto. A trilha, marcada por uma ladeira íngreme e terreno irregular, apresenta-se como metáfora do percurso da aprendizagem - não linear, nem fácil, mas repleto de descobertas e significado. O simples ato de caminhar em direção à fonte se transforma em ritual de reconhecimento do território como parte do currículo escolar. Nesse gesto coletivo, natureza e cultura caminham juntas, fazendo do chão da comunidade um livro aberto de saberes ancestrais.

Ao longo do trajeto, mesmo diante do esforço físico, observou-se o entusiasmo dos estudantes, que expressavam curiosidade e alegria por vivenciarem uma experiência fora da rotina escolar tradicional. Este momento revela o potencial educativo de práticas ancestrais que envolvem o corpo, o território e a coletividade. Caminhar até a cacimba é, nesse contexto, mais do que buscar água - é acessar memórias, tocar o chão da história e compreender, com os próprios pés, que o saber também nasce do caminho. A escuta atenta às histórias contadas por Dona Faustina durante o percurso ampliou o significado da vivência, conectando os estudantes ao tempo dos seus mais velhos. Trata-se de uma pedagogia enraizada, onde cada passo carrega um ensinamento, e cada gesto amplia o sentido do aprender.

Figura 22 - Alunos caminhando pela trilha até a cacimba



Fonte: Acervo pessoal

O registro etnográfico da chegada à cacimba, localizada a cerca de 200 metros da casa de Dona Faustina, e o momento em que ela partilha com os alunos a memória viva daquele espaço [Figura 23]. Durante a conversa, explicou que aquele poço artesanal abasteceu sua família por várias gerações, antes mesmo da chegada de poços mecanizados. Ao destacar que os mais antigos utilizavam cacimbas e igarapés como fontes essenciais de água, ela enfatiza o valor da preservação desse saber tradicional. Para Dona Faustina, a cacimba é mais do que um recurso natural - é herança, símbolo de resistência e elo entre o presente e os seus ancestrais. A imagem da cacimba, portanto, materializa um espaço de memória, onde o território se inscreve como livro aberto da história quilombola.

Enquanto enchia o recipiente, Dona Faustina evocou um costume de sua infância: cantar ao coletar água. Entoou, então, uma canção tradicional, marcada por versos que contrastam a sabedoria ancestral com os hábitos modernos de consumo e esquecimento. Os alunos, atentos e emocionados, vivenciaram ali não apenas uma aula sobre práticas sustentáveis, mas também

sobre pertencimento e identidade. A canção "Tira água, guarda água..." tornou-se mais do que um canto - foi uma denúncia poética contra o apagamento cultural e um chamado à valorização das experiências dos mais velhos. Nesse gesto de cantar enquanto trabalha, Dona Faustina une memória, crítica e afeto, revelando que a educação quilombola se constrói com os pés no chão, as mãos na água e a voz afinada com a ancestralidade.

*Tira água,
Guarda água,
Tira água quando tiver precisão (bis).
O povo de hoje não tem a minha vivência,
A sua ciência é gastar e consumir,
É muito louco, é muito louco, toda hora,
Ninguém te vê dançar a dança da tia Aurora.
O povo enche, nunca mais a sua história,
O povo enche, nunca mais a sua história (bis).*

Figura 23 - Cacimba



Fonte: Acervo pessoal

A canção entoada por Dona Faustina à beira da cacimba é mais do que um canto de trabalho - trata-se de uma poderosa narrativa poética que articula saber ancestral, crítica social e memória coletiva. Nos primeiros versos, "Tira água, guarda água, tira água quando tiver precisão", ecoa um ensinamento sobre o uso consciente dos recursos naturais, aprendido na vivência com a terra e com a escassez. Essa sabedoria contrasta com a lógica contemporânea de consumo desenfreado, expressa na estrofe: "O povo de hoje não tem a minha vivência, a sua ciência é gastar e consumir". Aqui, Dona Faustina denuncia a desconexão entre o saber tradicional e as práticas modernas, revelando o quanto o progresso técnico, sem vínculo com a ancestralidade, pode resultar em esquecimento. Ao mencionar "a dança da tia Aurora" e a perda da história coletiva, ela invoca uma figura simbólica de resistência e celebração, ao mesmo tempo em que critica o apagamento das tradições negras e comunitárias. Assim, essa canção se torna um instrumento pedagógico de educação ambiental, identitária e antirracista, capaz de provocar reflexão crítica sobre os modos de vida atuais e valorizar as experiências dos povos quilombolas como fontes legítimas de conhecimento.

A captura de um momento de aprendizagem silenciosa e profunda: Dona Faustina, com gestos serenos e seguros, coleta água na cacimba, enquanto os alunos a observam com atenção ao redor [Figura 24]. Nesse instante, o ensino não se dá pela explicação formal, mas pela força da ação vivida - aprender com os olhos, com o corpo e com a escuta. O simples ato de encher o recipiente se transforma em uma aula de sabedoria, cuidado e conexão com o território. Essa imagem revela uma das práticas mais potentes da pedagogia quilombola: o aprender pela convivência, pela observação e pela repetição dos gestos herdados dos mais velhos.

Os alunos, mesmo em silêncio, absorvem o ritmo do gesto, a delicadeza do manuseio, a reverência ao espaço da cacimba. A cena traduz uma forma de educação que valoriza o tempo do aprender como algo que não se apressa, mas se cultiva, tal como a água que brota do chão. Nesse contexto, o corpo de Dona Faustina torna-se livro aberto, e a cacimba, sala de aula viva. A observação, nesse caso, é ato pedagógico, é forma de escuta e de enraizamento do saber. Assim, a imagem da coleta de água transforma-se num símbolo da transmissão intergeracional que sustenta a formação do corpo-território negro.

Figura 24 - Dona Faustina coletando água na cacimba



Fonte: Acervo pessoal

Aproveitei aquele momento para dialogar com os alunos sobre a importância de preservar as práticas que compõem a nossa ancestralidade, destacando Dona Faustina como um notável exemplo de resistência, sabedoria e pertencimento. Dona Faustina é detentora de um conhecimento profundo sobre as raízes culturais da comunidade, um saber que nos enche de orgulho e que, naquela vivência, pôde ser experimentado de forma direta pelos estudantes. Ao partilhar que a cacimba tem para ela um valor imenso, cuidando dela com zelo e reverência, Dona Faustina nos ofereceu uma lição sobre a relação entre território, identidade e memória. Sua fala evidenciou o caráter simbólico e afetivo daquele espaço, que transcende a função utilitária de fornecer água, tornando-se uma extensão da própria história de sua família e da coletividade negra ali representada.

Nesse contexto, incentivei os alunos a refletirem também sobre a letra da música cantada por Dona Faustina junto à cacimba. A canção apresenta uma crítica contundente ao consumismo contemporâneo e à negligência com as experiências vividas e os saberes tradicionais da população negra. Discutimos como a "dança da tia Aurora", mencionada nos versos, pode ser entendida como uma metáfora para práticas culturais ancestrais que, apesar de carregarem um valor formativo profundo, vêm sendo esquecidas diante da

lógica acelerada e produtivista imposta pela cultura dominante. Trata-se, portanto, de um alerta poético e educativo sobre o risco da perda desses saberes e a urgência de mantê-los vivos no cotidiano e no currículo escolar.

Ao retornarmos para a casa de Dona Faustina, os alunos seguiram enfileirados pela trilha, caminhando atrás dela em silêncio respeitoso. Nesse momento, ela disse com leveza: "Vou puxar um cântico, porque era assim que a gente sempre voltava do igarapé com a bacia cheia de roupa, ou então quando era água que a gente estava carregando". O gesto de entoar um cântico na volta materializa mais uma vez a pedagogia da ancestralidade - onde o caminho, a água, a canção e o corpo tornam-se instrumentos vivos de aprendizagem e transmissão cultural.

*Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Negra é gente não é bicho, meu senhor/
Negra quer ter vida e respeito pela cor/
Negra se diverte canta e gosta de dançar/
Enfrenta vai à luta sem jamais se acomodar/
Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Negra não gosta de quem possa massacrar/
Negra quer vida e sua cultura resgatar/
Negra dança, luta e joga capoeira/
Se eu grito Rei Zumbi/
Sou mulher negra guerreira/
Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Eu sou negra do sangue revoltoso/
Eu sou negra o sangue ferve minha veia/
Não adianta tentar me calar/*

*Não adianta tentar me xingar/
Eu sou negra e negra é forte/
Resiste à morte/*

(transcrição oral do canto de Dona Faustina)

A canção apresentada é um poderoso grito de afirmação da identidade negra, marcada pela resistência, pela luta e pela valorização cultural. A repetição da frase "Eu sou negra do sangue revoltoso / Eu sou negra o sangue ferve minha veia" cria uma força rítmica que ressoa como um manifesto, evidenciando o orgulho de ser negra e a negação de qualquer forma de subordinação ou marginalização. O "sangue revoltoso" é uma metáfora para a luta histórica contra a opressão, representando a indignação e o desejo de transformação social, enquanto a ideia do "sangue que ferve" simboliza a vitalidade e a força de resistência que percorrem os corpos negros.

O refrão é seguido por versos que delineiam aspectos fundamentais da experiência negra, como a busca por respeito, a afirmação da vida e a recusa à desumanização. "Negra é gente, não é bicho" reflete um protesto contra a desumanização histórica e contemporânea dos negros, enquanto a afirmação "Negra quer ter vida e respeito pela cor" resgata a luta por direitos e dignidade. A referência a práticas culturais como a dança e a capoeira não só reforçam a conexão com as tradições afro-brasileiras, mas também ressaltam o empoderamento por meio da cultura e do esporte, que são formas de resistência e de afirmação da identidade. Por fim, o grito de "não adianta tentar me calar" é um ato de resistência ativa, onde a voz negra, longe de ser silenciada, se fortalece diante das adversidades. Esta canção, portanto, é uma poderosa afirmação da identidade negra, um chamado à luta e à preservação da cultura, ressoando a voz e a força das mulheres negras guerreiras.

Um momento de vivência coletiva e aprendizagem ativa: Dona Faustina, acompanhada pelos alunos e funcionários da escola, retorna do poço ou cacimba, carregando lata d'água sobre a cabeça, como é tradicionalmente feito nas comunidades rurais e quilombolas [A Figura 25]. O ato de carregar a água não é apenas uma tarefa prática, mas um gesto cultural que conecta os

participantes ao território e à ancestralidade, reforçando o senso de pertencimento e a continuidade de saberes transmitidos de geração em geração. A imagem, ao mostrar esse caminho de volta, também reflete a pedagogia da caminhada, onde cada passo, junto aos outros, fortalece laços de coletividade e identidade.

O percurso de volta da cacimba com a lata d'água na cabeça simboliza a sabedoria prática dos mais velhos, que, por meio do corpo e da experiência cotidiana, ensinam os mais jovens não apenas a tarefa, mas o valor do trabalho comunitário, do respeito à natureza e da preservação dos modos de vida ancestrais. A cena é uma metáfora do processo de ensino-aprendizagem quilombola, onde o cotidiano, a memória e a cultura se entrelaçam e se fortalecem a cada gesto compartilhado.

Figura 25 - Dona Faustina, alunos e funcionários da escola trilhando o caminho de volta da cacimba para casa



Fonte: Acervo pessoal

O aspecto mais fascinante desse momento foi observar com que rapidez a maioria dos alunos aprendeu a letra da música, tornando a experiência ainda mais significativa. Esse fenômeno reflete uma prática comum em muitas comunidades quilombolas, onde a música e os cânticos desempenham um

papel central no cotidiano. Cantar enquanto realizam suas tarefas é uma maneira de fortalecer os laços comunitários, ao mesmo tempo em que perpetuam tradições culturais fundamentais para a identidade e resistência da população negra. A música, nesse contexto, não se limita a ser um simples canto; ela se transforma em um veículo de preservação da memória coletiva, promovendo um forte sentimento de pertencimento e união entre os membros da comunidade.

Na sequência, com o açaí já amolecido, Dona Faustina organizou os materiais necessários, como o aguidá e a peneira, sobre um banco no terreiro, permitindo que os alunos acompanhassem de perto todo o processo de extração da polpa dos caroços, que logo seria transformada em suco. Após higienizar as mãos, ela iniciou o processo de amassar o açaí, sob os olhares atentos das crianças ao seu redor. Dona Faustina compartilhou com os alunos que o melhor açaí é aquele amassado à mão, um saber que ela herdou de sua avó, que fazia o mesmo para alimentar seus filhos. Esse conhecimento foi transmitido ao longo das gerações, e ela mesma já havia ensinado seus filhos e netos a prática. Neste momento, Dona Faustina expressou sua felicidade por poder ensinar aos alunos, com a esperança de que, assim, essa tradição cultural se mantivesse viva.

Dona Faustina se revela como uma tecedeira do tempo, suas mãos moldando o açaí no aguidá com a mesma sabedoria que sua avó lhe transmitiu. Cada gesto de amassar o fruto é uma dança ancestral, uma canção silenciosa que ecoa através das gerações, preservando não apenas a técnica, mas a alma de um povo. Enquanto o açaí se mistura com a água, sua conversa flui, leve e profunda, como as águas do rio que nutrem a terra. Ela não ensina apenas como preparar o suco, mas compartilha a memória de um tempo em que cada ato cotidiano se tornava uma lição sobre o respeito à terra, à cultura e ao legado deixado por aqueles que vieram antes [Figura 26].

Os alunos, com os olhos atentos e corações abertos, se tornam parte dessa trama. O aguidá, em suas mãos curiosas, carrega mais do que a polpa extraída do fruto; ele carrega a história de um povo que resistiu e resistirá. O momento é como uma semente plantada, que, ao ser regada com o saber de Dona Faustina, florescerá em cada aluno que, ao retornar a esse saber, reconhecerá a beleza e a força de sua ancestralidade. O simples ato de amassar

o açaí, em sua profundidade, se torna um rito de pertencimento, onde o corpo, o saber e a memória se entrelaçam, e a tradição se renova em cada nova geração que a vivência.

Figura 26 - Dona Faustina amassando o açaí no "aguidá" e dialogando com os alunos



Fonte: Acervo pessoal

Enquanto Dona Faustina amassava o açaí, ela aproveitava o momento para compartilhar com os alunos não apenas o processo tradicional de preparar o fruto, mas também sua vivência pessoal e a sabedoria acumulada ao longo de sua vida. A conversa fluía com naturalidade, conectando a prática cotidiana à memória coletiva da comunidade quilombola. Dona Faustina, com a serenidade de quem carrega gerações de saberes, transformava o simples ato de amassar o açaí em um ensinamento profundo sobre o valor das tradições, da resistência e do cuidado com a terra. Sua fala era um convite para os alunos refletirem sobre o tempo, as mudanças no modo de viver e a importância de preservar as práticas que sustentam a identidade e a história do povo negro.

Assim, o gesto de amassar o açaí se tornou uma metáfora para o trabalho contínuo de preservar e transmitir os saberes ancestrais, reforçando a educação como um processo de conexão entre o passado, o presente e as gerações futuras.

Olha, meus filhos, era assim que os avós de vocês faziam: amassavam o açaí assim para alimentar os pais de vocês. Hoje, vocês só sabem o que é açaí batido na máquina. Antigamente, era na mão de obra, e hoje tudo se tornou fácil, tudo passou a ser industrializado. É por isso que, com 10 anos, já não têm mais o corpo de criança (Dona Faustina, 78 anos).

Após alguns minutos amassando o açaí, Dona Faustina acrescentou um pouco de água para transformar a polpa em suco. Em seguida, convidou os alunos a participarem ativamente do processo, perguntando quem gostaria de peneirar o açaí e separar os caroços do suco. Quase todos se manifestaram, e cada um teve a oportunidade de vivenciar esse processo manual e coletivo. Observando essa interação, percebi o quanto aquela aula estava sendo significativa para a formação do corpo-território de cada aluno e aluna. Eles estavam vivenciando um saber que não é comumente abordado nos currículos tradicionais das escolas, mas que é essencial para sua identidade e compreensão de suas raízes.

O que tornava a experiência ainda mais rica era o fato de os alunos estarem tendo acesso a saberes profundamente ligados às suas origens e ancestralidades. Aprender diretamente com Dona Faustina, uma guardiã de tantos conhecimentos coletivos, foi um exemplo claro de uma educação antirracista em ação. Esse tipo de aprendizagem prática e vivencial, conforme tratado por Carril (2017), reflete uma pedagogia que se apropria de saberes significativos, promovendo o enraizamento de identidades e revelando, de forma autêntica, o que somos e como somos, sem nos submeter às expectativas do que "deveríamos ser". Esse processo contribui para uma educação para a libertação, que não apenas resgata, mas afirma as raízes culturais negras. A Figura 27 apresenta registros fotográficos dos alunos interagindo durante a aula, enquanto peneiram o açaí, evidenciando o engajamento e a aprendizagem vivenciada.

Houve também um momento de conexão profunda entre as alunas e a terra, onde elas peneiram o açaí com a mesma reverência que se tem ao manusear um tesouro [Figura 27]. As mãos delicadas, mas firmes, das alunas, separando os caroços do suco, transmitem não apenas a ação de peneirar, mas a materialização de um saber ancestral, um trabalho que remonta às gerações que passaram e às que virão. O açaí, esse "ouro negro do Norte", não é apenas um alimento; é um símbolo de resistência e de identidade. As alunas, com os olhos atentos e as mãos ocupadas, vivenciam nesse momento uma prática que transcende a tarefa simples, pois se torna um ato de afirmação cultural e de pertencimento. Cada grão separado é um lembrete da riqueza da terra e da importância de valorizar os saberes locais, especialmente os que são passados oralmente de geração em geração, como o açaí - um dos maiores patrimônios da região e da cultura afro-brasileira.

Figura 27 - Alunas peneirando o açaí



Fonte: Acervo pessoal

Após esse momento, Dona Faustina serviu os alunos, e todos puderam saborear o açaí que haviam ajudado a preparar. Esse lanche, mais do que uma refeição, representou um marco na formação dos alunos, pois simboliza a

concretização da Educação Escolar Quilombola. Ao valorizar as práticas e saberes locais, esse momento fortaleceu a identidade e a cultura da comunidade, evidenciando a importância de ensinar e aprender a partir dos próprios referenciais culturais. Para mim, foi uma verdadeira conquista, pois refletiu o propósito da educação quilombola: promover o reconhecimento, a preservação e a vivência de uma cultura ancestral, que é parte fundamental da formação dos alunos como sujeitos de sua história e identidade.

Dona Faustina, com um gesto carregado de carinho e tradição, serve o açaí aos alunos, completando o ciclo de um saber compartilhado [Figura 28]. O açaí, que antes era amassado com as mãos cuidadosas e embalado pela sabedoria ancestral, agora se transforma em alimento para o corpo e para a alma. Cada colherada servida é mais do que um simples gesto de nutrição; é a concretização de um processo pedagógico vivo, que une aprendizado, identidade e pertencimento. Os alunos, com olhos atentos e corações curiosos, se tornam não apenas receptores do alimento, mas partícipes de uma tradição que ecoa gerações, onde o ensinar e o aprender se fazem juntos, nas mãos e na memória do coletivo. O momento de servir o açaí, em sua simplicidade e profundidade, revela o poder da educação quilombola, que é construída, a cada gesto, pela vivência, pelo sabor e pela história compartilhada.

Figura 28 - O açaí sendo servido aos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Após a etapa de aprendizado prático, as entrevistas seguiram para um novo momento de troca, desta vez em uma roda de conversa no sítio de Dona Faustina. A imagem captura a cena de todos reunidos em círculo, onde as palavras fluem com a mesma naturalidade que o vento que toca a terra [Figura 29]. Na roda, não há hierarquia; todos são iguais, e cada voz tem seu espaço para ser ouvida. Dona Faustina, com sua experiência e sabedoria, lidera o encontro, compartilhando histórias e saberes que se entrelaçam com a vivência de cada um dos participantes. A roda de conversa, como tradicionalmente ocorre nas comunidades quilombolas, torna-se um espaço de resistência, fortalecimento da identidade e afirmação cultural. Ali, as memórias não são apenas ouvidas, mas vivenciadas, reafirmando o poder da oralidade como forma de educação, onde o coletivo aprende, se ensina e se fortalece.

Figura 29 - Roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal.

Ao ser questionada sobre o sentimento que a dança despertava nela durante a aula introdutória, Dona Faustina relatou com entusiasmo que o que sentia era felicidade. Ela mencionou que sempre aguardava ansiosamente o momento dos ensaios, pois a dança era para ela uma forma de diversão e prazer. Dona Faustina guarda com carinho as memórias de uma época em que vivia em uma cultura vibrante e forte, onde as tradições desempenhavam um

papel central em sua vida. Para ela, o que realmente importava era a dança, independentemente de com quem estivesse dançando, e isso sempre foi algo presente, desde sua juventude até os dias de hoje.

"Desde que eu tinha 12 anos, eu dançava, e lembro que não importava se a pessoa era velha ou nova, se tinha bebido ou não, se era parente ou não. O que eu queria mesmo era dançar, porque a dança sempre fez parte da minha vida. Se eu te contar que até hoje eu danço com o meu velho na minha casa, eu o pego e a gente dança" (Dona Faustina, 78 anos).

A fala de Dona Faustina revela de forma profunda como a dança tem sido um elemento fundamental na construção do seu "corpo-território" (Miranda, 2020), conceito que sugere que o corpo é um espaço culturalmente marcado pelas experiências vividas. A dança, para Dona Faustina, não apenas esteve presente ao longo de sua vida, mas se tornou uma expressão vital de sua identidade. Mesmo com as mudanças sociais e as tentativas de silenciar essas danças ao longo do tempo, a prática continuou viva em seu cotidiano, especialmente ao mencionar que ainda dança com o esposo. A fala também nos leva a refletir sobre o papel educativo e formativo das danças afro-brasileiras, que são ferramentas poderosas para a construção da identidade, tanto para Dona Faustina quanto para os alunos que participam dessas atividades. A dança, enquanto prática cultural, se torna um meio de reconhecimento das origens e de afirmação do pertencimento à tradição cultural, conectando as gerações de maneira visceral.

Com base nos momentos vivenciados durante as conversas com Dona Faustina, compreende-se que as danças desempenham um papel crucial na formação da identidade, não apenas como manifestação artística, mas também como instrumento de conscientização, resistência e fortalecimento dos laços com a ancestralidade. Essas práticas culturais se afirmam como uma poderosa ferramenta de resistência cultural, sendo essenciais para a afirmação da identidade negra. Na sequência da entrevista, os alunos questionaram Dona Faustina sobre o significado dessas danças na sociedade de sua época e a

importância de manter essas tradições vivas hoje. Ela respondeu com a sabedoria de quem carrega a história em seus gestos e palavras:

"Olha, é muito importante sim. Os movimentos têm que valorizar essa nossa cultura que está se acabando tudo. Já não tem mais quase nada. Eu peço para vocês crianças, para vocês professores que eu conheço desde criança daqui da comunidade, que não deixem morrer essa cultura que depois, eu, meu irmão Brígido que já está com quase 90 anos, a Maria, toda essa gente, já não estarão mais aqui e vocês têm que continuar" (Dona Faustina, 78 anos).

Em seguida, Dona Faustina parabenizou a universidade e a escola pelo trabalho que estavam realizando, ao mesmo tempo em que refletiu sobre a necessidade de criar oportunidades para que as tradições fossem mantidas vivas. Ela expressou também uma certa frustração ao afirmar:

"Em vez de eu servir aqui dentro da minha comunidade, eu estou indo servir outras comunidades, já fui para Baião, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Brasília, Rio de Janeiro e quase não contribuo nos dias de hoje aqui na minha terra, por não ser me dado oportunidade como vocês estão me dando agora. Tem que ser dado chance para os idosos aqui dentro do que é nosso, para a gente poder passar a nossa cultura para os mais jovens" (Dona Faustina, 78 anos).

A fala de Dona Faustina nos convida a refletir sobre a valorização dos conhecimentos dos mais velhos dentro das comunidades quilombolas. Ela expressa uma frustração ao perceber que, apesar de todo o saber ancestral que carrega, as oportunidades para transmitir esse conhecimento dentro da própria comunidade têm sido limitadas. Esse testemunho reforça a urgência de criar espaços apropriados para a transmissão desses saberes, seja por meio de universidades, escolas ou movimentos negros, para que as futuras gerações possam manter vivas suas raízes culturais e históricas, de forma plena e respeitosa.

Dona Faustina é enfática ao ressaltar a importância de criar

oportunidades para que os mais velhos possam ensinar e transmitir sua cultura às gerações mais jovens. Ao destacar essa necessidade, ela não apenas reforça o fortalecimento da identidade local, mas também sublinha o processo de preservação e renovação da memória cultural da comunidade. A valorização da experiência dos idosos é, para ela, um aspecto crucial para garantir a continuidade das tradições, assegurando que o conhecimento tradicional, representado por ela mesma, seja preservado e transmitido. Sua fala reflete um compromisso com a perpetuação da sabedoria acumulada ao longo dos anos, que se torna essencial para a formação das futuras gerações.

Ao agradecer à universidade e à escola pela oportunidade de contribuir para a formação dos alunos, Dona Faustina sublinha a importância de iniciativas que reconheçam e deem voz aos mais velhos, promovendo, assim, o respeito pelas raízes culturais locais. Seu apelo é claro: os idosos devem ser incluídos de forma ativa nas iniciativas comunitárias, não apenas como receptores de apoio, mas como agentes fundamentais na preservação e transmissão da cultura. Essa perspectiva de transmissão de conhecimentos se alinha com o que Hampaté Bâ (2010) afirma sobre a tradição oral africana, enfatizando que qualquer tentativa de entender a história e o espírito dos povos africanos deve se apoiar na herança dos saberes transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Dessa forma, Dona Faustina, com sua vivência e sabedoria, simboliza o elo essencial para a continuidade de uma rica tradição de ensino e aprendizado.

Para encerrar aquele momento de intercâmbio na casa de Dona Faustina, ela convidou os alunos a participar de uma roda de carimbó, uma prática comum nas comunidades quilombolas, utilizada para celebrar eventos importantes como colheitas, nascimentos e conquistas [Figura 30]. Ali, a dança tornou-se uma realidade, representando o início da (re)apropriação dessas manifestações culturais. Dona Faustina fez questão de ensinar algumas coreografias de carimbó, entrando na roda com os alunos e dançando por alguns minutos. Esse momento, repleto de significado, foi uma experiência formativa única que, sem dúvida, permanecerá na memória dos alunos e de todos que tiveram o privilégio de vivenciar esse processo de aprendizado.

Figura 30- Dona Faustina Vivenciando o "carimbó de roda" com os alunos



Fonte: Acervo pessoal.

O Encontro de Corpo e Cultura com Dona Faustina

Antes de iniciarmos as oficinas de dança, percebi que seria essencial criar, primeiro, um espaço de reflexão com os alunos, fundamentado nos conhecimentos compartilhados tanto na aula introdutória quanto durante a aula de intercâmbio. O objetivo era proporcionar um ambiente em que os estudantes pudessem refletir e trocar experiências sobre as manifestações culturais que haviam sido apresentadas, bem como outras vivências adquiridas por meio da participação ativa de Dona Faustina. Nesse processo, busquei incentivar o reconhecimento e a valorização dos saberes locais e tradicionais, que são elementos chave para a construção da identidade quilombola. Ao fazer isso, propondo questões reflexivas, procurei envolver os alunos de maneira que eles pudessem contribuir com suas próprias percepções e vivências, sempre com a liberdade de expressar suas ideias e sentimentos de forma autêntica.

A conversa seguiu de maneira fluida e descontraída, e foi interessante perceber como os alunos, com grande interesse, sugeriram sentar-se no chão, criando um ambiente mais próximo, livre das barreiras formais que a estrutura

da sala de aula normalmente impõe. Esse gesto simples, mas simbólico, foi uma forma de nos distanciarmos da rigidez do formato convencional de ensino, permitindo uma troca mais próxima, mais genuína e participativa. O espaço, agora mais íntimo, possibilitou que os saberes circulassem com mais fluidez, sem as limitações de uma dinâmica hierárquica, favorecendo um diálogo respeitoso entre todos os envolvidos. O formato da roda de conversa, adaptado às condições de liberdade e proximidade, ofereceu um ambiente fértil para o aprendizado compartilhado, e para a expressão mais livre das experiências dos alunos.

Essa experiência se revelou extremamente enriquecedora, pois conseguimos romper com as barreiras da sala de aula tradicional e nos aproximar de um modelo mais interativo e colaborativo, onde as relações entre professor, alunos e a comunidade tornaram-se mais fluidas e democráticas. Ao transitar para esse formato mais aberto e sem pressões, tivemos a oportunidade de integrar as práticas pedagógicas com os saberes tradicionais, em um momento de verdadeira troca de conhecimentos e fortalecimento dos vínculos culturais e identitários. Como ilustrado na figura abaixo, essa dinâmica não só rompeu com as normas convencionais do ensino, mas também possibilitou que cada um se visse como parte de um todo, num processo de aprendizado que é, por essência, coletivo e transformador.

Nesta perspectiva, a essência de um momento rico e significativo: uma roda de conversa, onde alunos e professores se reúnem para refletir sobre as vivências adquiridas durante as aulas com Dona Faustina. Sentados em círculo, o ambiente se torna um espaço de troca, de escuta ativa e de partilha de saberes, onde cada voz tem o seu espaço [Figura 31]. Esse formato de conversa, tradicional nas comunidades quilombolas, permite que o conhecimento circule livremente, sem hierarquias, e que as experiências de cada um se entrelacem, criando uma narrativa coletiva. É nesse contexto que os alunos podem reverberar os ensinamentos de Dona Faustina e perceber como esses saberes se conectam com suas próprias identidades, com a história da comunidade e com as práticas culturais que moldam seu cotidiano. A roda de conversa, portanto, não é apenas uma atividade de diálogo, mas um poderoso espaço de reafirmação cultural e de fortalecimento dos laços entre os membros da comunidade escolar.

Figura 31 - Roda de conversa sobre os momentos vivenciados durante as aulas com dona Faustina



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a roda de conversa com os alunos, busquei incentivar a reflexão e a troca de experiências sobre os momentos vivenciados com Dona Faustina, tanto na escola quanto em sua casa. Solicitei que compartilhassem suas impressões sobre o que mais gostaram dessas vivências, o que mais os chamou a atenção durante as duas etapas e quais novidades haviam descoberto. Perguntei ainda sobre as danças mencionadas por Dona Faustina, questionando-os sobre aquelas que já tinham assistido ou praticado.

De forma geral, as respostas apresentaram pontos de convergência, com todos os alunos demonstrando grande satisfação pela participação nas atividades. Sem dúvida, o momento mais marcante foi a visita à casa de Dona Faustina, onde tiveram a oportunidade de vivenciar práticas culturais de forma direta e pessoal. A experiência de ver o processo de amassar o açaí foi muito destacada pelos alunos, assim como a oportunidade de degustá-lo. Além disso, a caminhada pela trilha foi mencionada por vários alunos, sendo uma experiência significativa. A dança do carimbó, pela vivência e pela maneira como Dona Faustina a conduziu, também gerou grande entusiasmo.

Quando questionados sobre as novidades que descobriram nas duas etapas, as respostas variaram, mas alguns pontos comuns surgiram. Alguns

alunos se surpreenderam ao saber que a comunidade já havia sido palco de diversas danças ao longo dos anos. Outros se encantaram com o processo de amassar o açaí e a descoberta de que a dança do boi também havia sido praticada na comunidade. Essas novas descobertas ampliaram o horizonte dos alunos sobre as tradições locais. Em relação às danças mencionadas por Dona Faustina, a maioria dos alunos já conhecia o carimbó, a capoeira e, em alguns casos, o lundu, tendo até mesmo a oportunidade de dançá-los. Contudo, danças como o cordão de boi, cordão do japim e cordão de reis eram desconhecidas por grande parte dos alunos, tanto em termos de observação quanto de prática. A partir dessas descobertas, perguntei aos alunos quais danças mais os atraíam e quais gostariam de vivenciar nas aulas seguintes, com o objetivo de apresentá-las na nossa noite cultural. As respostas não foram restritas a uma única escolha; muitos alunos expressaram interesse em várias danças, sendo as mais mencionadas: capoeira, carimbó de roda, cordão de boi e lundu.

Com base nas respostas obtidas, pude planejar as oficinas para as aulas seguintes, levando em consideração o interesse dos alunos pelas danças mencionadas. As oficinas contaram com a participação ativa de Dona Faustina, que, com seu conhecimento e experiência, contribuiu para a transmissão das danças e das práticas culturais. As atividades planejadas visaram proporcionar aos alunos uma imersão mais profunda nas tradições culturais da comunidade, permitindo-lhes vivenciar e compreender melhor essas expressões artísticas. Esse processo foi fundamental para a formação do corpo-território de cada aluno, consolidando a educação quilombola como um instrumento significativo na construção de suas identidades culturais.

O quadro 4 apresenta as respostas dos alunos em relação às atividades vivenciadas durante as aulas com Dona Faustina. As respostas destacam as experiências mais marcantes para os alunos, como o processo de amassar o açaí, a degustação do fruto, a caminhada pela trilha e a dança do carimbó, além de evidenciar a simpatia de Dona Faustina, que conquistou a todos. Também é possível observar as novidades que os alunos descobriram, como a variedade de danças praticadas na comunidade no passado, o processo tradicional de amassar o açaí e a dança do boi. Quando questionados sobre as danças que já conheciam ou haviam praticado, os alunos mencionaram o carimbó de roda, a

capoeira e o lundu. Por fim, as danças que mais atraíram o interesse para as aulas seguintes incluem o carimbó de roda, capoeira, cordão de boi e lundu. Essas respostas demonstram o grande interesse dos alunos em aprender mais sobre as tradições culturais da comunidade quilombola.

Quadro 4 - Respostas dos Alunos

Pergunta	Respostas Comuns
O que mais gostaram dos momentos vivenciados?	- Processo de amassar o açaí - Degustação de açaí - Caminhada pela trilha - Dança do carimbó - A simpatia de Dona Faustina
O que foi novidade para vocês?	- Variedade de danças na comunidade em tempos passados - Processo de amassar o açaí - Que existiu na comunidade a dança do boi
Quais danças conheciam ou já tinham dançado?	- Carimbó de roda - Capoeira - Lundu
Danças que gostariam de vivenciar nas aulas seguintes?	- Capoeira - Carimbó de roda - Cordão de boi - Lundu

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre as diversas respostas obtidas na roda de conversa com os alunos, algo que se destacou foi o fato de todos expressarem grande apreço pelo momento vivido na casa de Dona Faustina. Esse retorno é significativo, pois revela que práticas educativas diferenciadas têm o poder de despertar o interesse dos alunos e, muitas vezes, alcançar resultados além das nossas expectativas iniciais. Isso nos leva a refletir sobre a importância de revisitar constantemente nossas abordagens pedagógicas, de modo a torná-las mais relevantes e envolventes, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo e eficaz. Quando os alunos se tornam agentes ativos no processo, a construção de conhecimentos se torna mais rica e sólida, refletindo um aprendizado genuíno.

O propósito foi proporcionar aos alunos um conhecimento fundamental para a formação do corpo e do território, em parceria com o professor Jaci Albenás, funcionários e membros da comunidade, percebi que essa prática educativa também valoriza saberes que, muitas vezes, são

marginalizados pela imposição da cultura dominante. Essa valorização da cultura local e das práticas tradicionais é um passo importante para a preservação e o fortalecimento da identidade quilombola. A prática educativa diferenciada proposta se alinha à perspectiva de Nogueira (2006), que destaca a importância da adaptação contínua das metodologias de ensino para que se ajustem às realidades dos alunos, promovendo assim um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Ao refletir sobre o processo de formação, também me vejo questionando constantemente como estamos moldando o corpo-território de cada aluno e aluna, o que, como sugere Miranda (2020), nos desafia a considerar nossa perspectiva de sociedade e o impacto das nossas escolhas pedagógicas nesse processo. Na aula seguinte, aprofundi a discussão sobre a história e a importância das danças de origem afro-brasileira, com destaque para as danças mencionadas por Dona Faustina. Esse momento foi seguido de uma reflexão sobre identidade, quando perguntei aos alunos: "O que é identidade? O que compõe a identidade de uma pessoa? Por que algumas coisas que fazem parte da nossa identidade precisam ser preservadas e mantidas?" Essas questões abriram um espaço valioso para o diálogo e contribuíram de maneira significativa para a vivência pedagógica das etapas finais deste estudo. Esse processo culminará na apresentação dos alunos, que, ao final, terão a oportunidade de se expressar novamente, agora utilizando fotografias em quadros moldurados por eles mesmos, o que representa uma forma de materializar a identidade e as memórias construídas ao longo dessa jornada.

O ensino da dança Cordão de boi

O Cordão de Boi foi mais uma das danças compartilhadas por Dona Faustina durante a entrevista, e despertou grande interesse entre os alunos, que estavam ansiosos para participar da oficina. O objetivo dessa atividade foi vivenciar a dança do Cordão de Boi dentro das dependências da escola, com base nos relatos de Dona Faustina, promovendo a ressignificação dessa importante manifestação cultural. Além de contribuir para a formação do corpo-território dos alunos, a oficina buscou a (re)apropriação dessa tradição

que, ao longo do tempo, havia se perdido na comunidade. A oficina teve a duração de dois dias, com dois períodos de quatro horas cada, e foi organizada em três etapas.

A oficina contou com a valiosa colaboração do professor José Evdo Martins Baena, docente de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Bujaru, e membro ativo do grupo de brincantes do Cordão de Boi Brilha Noite, uma manifestação cultural tradicional de décadas na cidade. O professor José Evdo desempenha o papel de "amo do boi", sendo um dos responsáveis pela continuidade dessa tradição no município. Como destaca Santos (2018), o Amo tem uma função essencial na brincadeira do boi, pois é ele quem garante o bom andamento das apresentações. Ele é o responsável pela festa, representando o patrão com roupas luxuosas, apito na boca e maracá enfeitado, iniciando a espetacularidade da brincadeira:

"O Amo tem um papel importante na brincadeira do boi. Ele tem que garantir que tudo ocorra bem nas apresentações. Ele é o dono da festa, da fazenda e do boi. O Amo representa o patrão que com roupa luxuosa e apito na boca e maracá enfeitado dá início a espetacularidade" (Santos, 2018, p. 35).

Antes de seguir com a apresentação dos resultados e discussões sobre a oficina de boi realizada na Escola Quilombola Sagrada Família, é importante prestar uma breve homenagem ao fundador do Cordão de Boi Brilha Noite, uma das manifestações culturais mais significativas do município de Bujaru, que atravessa gerações. Esta dissertação dedica um espaço a Joaquim Gomes da Silva (in memoriam), uma figura central na cultura local. Nascido em 6 de maio de 1966, Seu Joaquim foi o fundador do Cordão de Boi Brilha Noite e merece ser reconhecido por sua imensa contribuição cultural ao município de Bujaru. Como destaca Santos (2018), neta de Joaquim Gomes da Silva e formada em Dança pela Universidade Federal do Pará, ele foi uma personalidade essencial para o desenvolvimento cultural da cidade. Ela nos conta:

"Em Bujaru, encontra-se o Boi Bumbá Brilha Noite, o qual foi fundado em 1966, pelo meu avô Joaquim Gomes da

Silva, popularmente conhecido como Marreta, e é com muita alegria que falo deste homem que viu a necessidade de organizar essa manifestação junto com as famílias do município. Posso dizer que meu avô foi muito importante para o desenvolvimento da cultura desse município desde que chegou à localidade. Pai e avô amoroso, dedicado em tudo que fazia, era um homem trabalhador e honesto, sempre mostrava o caminho a ser seguido, era alegre, brincalhão, contador de piadas e "causos". Foi o responsável por oferecer a alegria da brincadeira do boi nos meses de junho, no município" (Santos, 2018, p. 28).

Um dos momentos mais emblemático de Joaquim Gomes da Silva, o fundador do Boi Brilha Noite, em meio à manifestação cultural que ele mesmo criou e que se tornou um símbolo importante da identidade cultural de Bujaru. A imagem mostra Seu Joaquim, em seu papel de líder e "amo do boi", rodeado pelos participantes da brincadeira, transmitindo a alegria e a energia que caracterizam essa tradicional celebração [Figura 32]. Ele aparece com a indumentária característica, com roupas elaboradas e maracá enfeitado, em meio aos outros brincantes que formam a roda de dança, uma verdadeira expressão de resistência e celebração da cultura local. Este registro fotográfico não só homenageia a memória de Joaquim Gomes da Silva, mas também perpetua a importância do Boi Brilha Noite como uma manifestação cultural que atravessa gerações e que tem grande significado para a comunidade de Bujaru. A fotografia é um testemunho visual do legado de Seu Joaquim e de como ele contribuiu para o fortalecimento das tradições culturais da cidade.

Figura 32 - Registro fotográfico de Joaquim Gomes da Silva e o boi Brilha Noite



Fonte: Santos (2018)

Destaca-se que o boi mencionado acima não corresponde ao que fazia parte do cenário cultural da Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu. Sua inclusão neste texto se justifica pela relevância que o Boi Brilha Noite exerce no município de Bujaru, especialmente no contexto da formação educacional. O Boi Brilha Noite conta com brincantes que desempenham funções de formadores e formadoras em escolas locais, incluindo a oficina que foi proposta neste estudo.

Na primeira parte da aula, foi realizada uma introdução sobre a dança do boi, explorando suas origens e a importância cultural dessa manifestação para a tradição afro-brasileira. De acordo com Cascudo (1972), o surgimento do Bumba Meu Boi está intimamente ligado ao período da escravidão no Brasil, sendo uma expressão cultural que emerge da vontade do povo negro de reviver as celebrações e danças trazidas de suas terras de origem. Ele observa que a contribuição dos negros foi essencial para a criação desse espetáculo, em que participaram ativamente por meio da dança, do canto e do envolvimento pleno na vivência dessa manifestação, que servia, entre outras funções, como uma forma de aliviar o sofrimento imposto pela opressão.

Durante essa etapa, também foi realizada uma roda de conversa com os alunos, onde foram discutidas as memórias que Dona Faustina compartilhou

sobre o boi, conforme vivenciado na comunidade quilombola. Além disso, foi apresentada a narrativa dramática que ocorre durante a apresentação do boi, com a introdução de personagens como a Catirina, Nego Chico, o Vaqueiro, Pai Francisco, o Senhor Amo do Boi, o Caçador, entre outros, além das vestes que caracterizam esses personagens e que ajudam a dar vida ao enredo e à tradição dessa manifestação cultural.

Ao longo das atividades da oficina, os alunos tiveram a oportunidade de mergulhar na rica narrativa cultural do Bumba Meu Boi, uma das manifestações mais representativas da tradição afro-brasileira. O drama envolvente que permeia a história do boi foi compartilhado com os estudantes, com ênfase nos elementos centrais que constituem essa rica expressão cultural. Através da história contada por Dona Faustina, os alunos puderam entender como a dança e o enredo do boi carregam profundas mensagens sobre a sociedade, as relações hierárquicas e as tradições populares. O conto, como narrado por Santos (2018), mergulha nas tensões sociais de uma fazenda de gado, refletindo as estruturas de poder e os conflitos entre os personagens.

O drama contado aos alunos é o mesmo, é o mesmo apresentado por Santos (2018) em seu estudo; A história da brincadeira do bumba-meu-boi ou Boi Bumbá, se passa em uma fazenda de gado, revelando a dramaticidade e a rigidez das relações hierarquizadas desse universo. O Amo do Boi, que simboliza o dono da fazenda, descobre que seu boi de estimação desapareceu e o responsável pelo desaparecimento foi Francisco, trabalhador da fazenda, apelidado de Pai Francisco que, temeroso pelas represálias resolve fugir. O Amo (dono do boi) toma a iniciativa, então de chamar os vaqueiros e depois os índios que vivem em torno da fazenda para procurá-lo. Porém, todos retornam malsucedidos, após uma série de cenas cômicas. Pai Francisco é encontrado e ameaçado. Ele confessa o crime, revelando o motivo de tal feito, que foi atender o desejo de Catirina, sua mulher grávida, que desejou comer a língua do boi. Convencido por ela, rouba o boi e foge com ele da fazenda (Santos 2018, p. 17-18).

A história apresentada aos alunos não apenas introduziu os elementos cômicos e dramáticos da brincadeira, mas também serviu para refletir sobre

as dinâmicas de poder e resistência presentes em muitas das manifestações culturais afro-brasileiras. Ao ilustrar a luta de Pai Francisco para atender o desejo de sua esposa, Catirina, o drama do boi traz à tona temas como a lealdade, o sacrifício e a luta contra as adversidades, características que permeiam tanto as tradições populares quanto as realidades sociais das comunidades. A vivência dessa narrativa permitiu aos alunos compreenderem mais profundamente as raízes culturais e os simbolismos que a brincadeira carrega, aproximando-os da riqueza histórica e social da tradição do Bumba Meu Boi.

Um momento fundamental na oficina pedagógica, onde ocorre a introdução à dança do boi. Neste instante, os alunos estão imersos na explicação e preparação para vivenciar essa manifestação cultural. O ambiente está carregado de atenção e expectativa, com todos voltados para o ensino da dança, cujos movimentos e ritmos têm grande significado cultural [Figura 33]. A imagem mostra a interação entre o educador, que compartilha com entusiasmo os passos e a história por trás da dança, e os alunos, que, com olhos curiosos, se preparam para vivenciar a tradição do Boi Bumbá. Este momento é crucial, pois estabelece a conexão entre os alunos e a cultura afro-brasileira, promovendo não apenas o aprendizado do movimento, mas também o entendimento profundo da importância dessa dança na formação da identidade comunitária.

Figura 33 - Momento de introdução a dança do boi



Fonte: Acervo pessoal.

Na etapa seguinte, focou-se na musicalização com os alunos, que aprenderam diversas músicas relacionadas à dança do Cordão de Boi. Essas canções passaram a ser entoadas durante os ensaios e na apresentação da Noite Cultural. Os alunos, completamente envolvidos com a proposta, cantaram e dançaram as músicas do Cordão de Boi com grande entusiasmo, mostrando um forte desejo de participar ativamente desse momento. Durante essa atividade, foram definidos os personagens que cada aluno e aluna interpretariam na dança, tornando a experiência ainda mais imersiva e significativa para todos.

A captura de um momento de intensa concentração e energia durante o ensaio de canto e dança. Os alunos, visivelmente envolvidos, estão imersos na prática dos movimentos e na entonação das músicas do Cordão de Boi [Figura 34]. A imagem reflete o esforço coletivo dos estudantes, que, com dedicação, ensaiam os passos da dança enquanto cantam as músicas, conectando-se com a tradição cultural transmitida por Dona Faustina. Cada um se prepara para assumir seu papel dentro da apresentação, com expressões faciais de entusiasmo e foco. O cenário do ensaio revela uma atmosfera de aprendizagem ativa, onde os saberes culturais são vivenciados no corpo e na voz, reforçando a importância do trabalho conjunto e da preservação das práticas culturais quilombolas.

Figura 34 - Ensaio de canto e dança



Fonte: Acervo pessoal.

As músicas ensinadas pelo professor José Evdo aos alunos são exemplos significativos da tradição musical e cultural do Cordão de Boi Brilha Noite, uma manifestação de grande importância na região de Bujaru. Essas canções não apenas desempenham um papel central na dança e nas festividades, mas também atuam como um meio poderoso de preservar e transmitir a memória coletiva da comunidade quilombola. A análise dessas músicas revela a complexidade cultural que elas carregam, envolvendo aspectos de identidade, territorialidade e resistência.

*Menina varre o terreiro/
Que o Brilha Noite chegou (bis)
Jogando terra no lombo/
Sem achar pastorador/*

*Menina varre o terreiro/
Com vassoura de algodão (bis)
Que a barra do boi é branca/
Não pode esbarrar no chão/*

A primeira música, "Menina varre o terreiro", oferece uma rica representação da conexão entre os indivíduos e o espaço comunitário. O uso de um vocabulário simples, mas profundamente simbólico, como "menina varre o terreiro", remete à limpeza e preparação do espaço, um gesto que, no contexto quilombola, pode ser interpretado como um ritual de purificação e acolhimento para as celebrações. A repetição das palavras "que o Brilha Noite chegou" fortalece a sensação de chegada e de resistência cultural, com o "Brilha Noite" sendo uma representação do boi como símbolo de identidade e de união comunitária. A imagem do "lombo" e do "pastorador", bem como da "barra do boi", remete a um simbolismo ligado ao campo e à vida rural, elementos centrais na formação cultural da região. A menção ao "vassoura de algodão" também é significativa, pois faz referência a um produto local, reforçando a conexão com o território e os recursos naturais da comunidade. Além disso, a instrução de não deixar a "barra do boi" tocar o chão pode ser vista como uma metáfora para a preservação da dignidade e da cultura negra, que não deve ser subestimada ou desvalorizada.

A segunda música, "Pisei, pisei, pisei", é uma canção de afirmativa e de resistência. O ato de "pisar" repetidamente transmite a ideia de assertividade e de reafirmação da identidade do grupo. A expressão "ensaiando meu brilha noite" reforça a preparação para a apresentação, simbolizando o compromisso com a preservação da tradição. O verso "pra pisar quem duvidar" traz um elemento de resistência, sugerindo que a cultura quilombola, representada pelo Boi Brilha Noite, não será facilmente desvalorizada ou apagada. A repetição e o ritmo dessa música, assim como a confiança implícita no "pisei", estão ligados à construção de um corpo coletivo que dança, canta e resiste, traçando um caminho de fortalecimento da identidade cultural através da música e da performance.

*Pisei, pisei, pisei/
Pisei, tornei a pisar (bis)
Ensaiei meu brilha noite,
"Pra" pisar quem duvidar (bis)*

Essas músicas, portanto, não são apenas canções festivas, mas sim, práticas culturais carregadas de simbolismo, resistência e afirmação. Elas são essenciais para a formação do corpo-território dos alunos, pois ao cantar e dançar essas músicas, os estudantes não apenas praticam, mas também internalizam os valores, as tradições e os saberes de sua comunidade quilombola, criando uma conexão profunda com seu legado e identidade cultural.

A última etapa da oficina foi marcada por diversos momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a dança do boi dentro da escola. Durante essas sessões, os estudantes cantaram e dançaram simultaneamente, imersos na encenação dos personagens, cada um desempenhando seu papel de acordo com a narrativa do boi. Esses momentos de vivência foram enriquecidos pela participação ativa tanto do professor José Evdo quanto de Dona Faustina, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências para tornar a atividade ainda mais significativa para os alunos.

Figura 35 - Vivência da dança do boi nas dependências da escola



Fonte: Acervo pessoal.

Este foi um momento vibrante e imersivo da vivência da dança do boi nas dependências da escola. Os alunos, energizados e envolvidos, estão dançando e cantando ao mesmo tempo, totalmente imersos nos movimentos e no ritmo da manifestação cultural [Figura 35]. Cada um assume seu papel dentro da encenação, trazendo à vida os personagens da tradição do boi, enquanto a música e a dança se entrelaçam, criando um ambiente de aprendizado coletivo e celebração. A presença de Dona Faustina e do professor José Evdo, que orientam e acompanham os alunos, reforça o caráter pedagógico do momento, onde os saberes culturais são transmitidos de forma prática e participativa. A imagem transmite a intensidade e a alegria do processo de aprendizado, evidenciando a importância de vivenciar a cultura de forma tangível, conectando os alunos com suas raízes e fortalecendo sua identidade cultural.

Considero que o momento vivido na escola foi essencial para a formação do corpo-território dos alunos, desempenhando um papel

significativo na construção da identidade de cada um e fortalecendo a manifestação cultural negra. Todos os alunos se envolveram ativamente, demonstrando grande interesse pela atividade. Um exemplo claro de envolvimento foi o comportamento de um aluno, que no início do estudo se mostrava tímido e resistente à participação nas atividades. No entanto, ao serem apresentados os personagens do Cordão de Boi, ele foi o primeiro a se manifestar, expressando o desejo de interpretar o personagem "Nego Chico" [Figura 36]. Esse momento destaca como a dança, além de promover a construção de identidade, também facilita a inclusão e integração, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo e significativo. Enzo Gabriel Pastana Abreu, de 7 anos, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, tornou-se uma das maiores atrações da Noite Cultural, arrancando risadas do público presente e demonstrando um grande talento, evidenciando como a vivência cultural pode despertar habilidades e confiança nos alunos.

Figura 36 - Personagem Nego Chico na dança do cordão de boi



Fonte: Acervo pessoal.

Ao discutir o corpo brincante, Manhães (2009) enfatiza que este corpo se expressa por meio de sua gestualidade, vivenciando seus movimentos através de uma conexão pessoal com a brincadeira, sua memória afetiva e sua disposição para participar. Os movimentos desse corpo são formados a partir da repetição, que confere força e consistência à sua execução. Para a autora, a brincadeira, ao ser repetida, renasce continuamente, ganhando novas camadas, integrando diversão e jogo, que se transformam em dança.

Durante a atividade, Gabriel se destacou ao improvisar de maneira espontânea, com movimentos que surgiam naturalmente e tornavam sua participação na dança ainda mais marcante. Nesse sentido, Manhães (2011) argumenta que o corpo brincante cria uma ponte entre uma performance estruturada, com um roteiro e uma partitura pré-determinada, e a abertura para o improviso, a surpresa do momento presente e as relações comunicativas que se estabelecem entre os brincantes e os espectadores. Assim, Gabriel exemplificou como a dança pode ser uma manifestação orgânica e dinâmica, onde a expressão individual e a coletividade se entrelaçam.

Focado na Identidade Quilombola

A proposta desta atividade, focada na identidade, teve como objetivo analisar os impactos dos conhecimentos adquiridos até o momento no processo de formação dos alunos. No início deste estudo, ao apresentar a proposta para os alunos, criei um espaço para a apresentação individual. Em minhas anotações de campo, destaco que apenas uma aluna, Débora Cardoso Batista, de 10 anos, mencionou, ao se apresentar, que era quilombola e morava na comunidade Sagrada Família. A partir desse momento, a atividade foi realizada com o intuito de ouvir os alunos e avaliar se a proposta pedagógica antirracista estava, de fato, influenciando a formação do "corpo-território" dos estudantes, permitindo uma compreensão mais profunda da sua identidade.

Podemos perceber que a proposta educacional antirracista desenvolvida na Escola Quilombola Sagrada Família, por meio da disciplina de Educação Física, apresenta resultados positivos. Ao analisar algumas das

produções mencionadas pelos alunos, constatamos que muitos deles se identificam com a comunidade quilombola Sagrada Família, demonstram orgulho de sua cor negra e se identificam como quilombolas. Esses relatos evidenciam as contribuições da Educação Física na construção da identidade do corpo negro, dentro da perspectiva das relações étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola. Esse debate sobre as contribuições da disciplina será aprofundado nos próximos parágrafos.

Neste momento, a proposta é apresentar as semelhanças observadas nas apresentações dos alunos, tanto nos quadros produzidos por eles, quanto nas expressões orais realizadas durante as atividades. Essas observações proporcionam uma visão mais detalhada sobre como as práticas pedagógicas podem influenciar positivamente a identidade e o pertencimento cultural dos alunos.

Retratamos um momento significativo de introspecção e compartilhamento durante a roda de conversa intitulada "Quem sou eu?". Nela, os alunos estão reunidos, sentados em círculo, em um ambiente acolhedor e de troca de saberes [Figura 37]. A roda de conversa oferece um espaço seguro e aberto, onde cada participante pode expressar suas vivências, questionamentos e sentimentos, promovendo o autoconhecimento e a reflexão sobre identidade. As expressões atentas e as posturas receptivas dos alunos indicam a importância desse momento para a formação de um vínculo coletivo e individual, no qual as experiências de vida e as influências culturais podem ser compartilhadas de forma respeitosa e colaborativa. Essa prática contribui diretamente para o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva dos alunos, dentro do contexto da educação quilombola.

Figura 37- Roda de conversa - Quem sou eu?



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a roda de conversa, a apresentação dos alunos trouxe à tona uma série de falas que revelam, de maneira clara e poderosa, o impacto da proposta pedagógica na construção de suas identidades e na afirmação de seus pertencimentos. As falas compartilhadas pelos alunos, como "Moro na comunidade Quilombola Sagrada Família", "Tenho orgulho da minha cor negra" e "Sou quilombola", não são apenas declarações de pertencimento a uma comunidade, mas também um reflexo de um processo de autoconhecimento e valorização da identidade. A repetição dessas falas ao longo da conversa indica que o estudo das danças afro-brasileiras nas aulas de Educação Física ajudou a consolidar um sentimento de orgulho e empoderamento entre os alunos.

As falas que expressam gostos e interesses, como "Gosto de tomar banho de igarapé", "Gosto de brincar de pira-pegas" e "Gosto de jogar capoeira e dançar carimbó de roda", também estão intrinsecamente ligadas à cultura

local e às práticas tradicionais da comunidade quilombola. Essas expressões não só revelam os interesses individuais dos alunos, mas também evidenciam a integração de suas vivências culturais no processo educativo. A dança, nesse contexto, emerge não apenas como uma atividade física, mas como um meio de afirmação cultural, um espaço onde os alunos podem se reconhecer e se expressar dentro de um contexto histórico e social específico.

Ao longo da conversa, as falas dos alunos também abordaram sonhos, vontades e aspirações profissionais, como evidenciado na referência a suas ambições para o futuro. Essa narrativa revela um profundo desejo de se afirmar e de ser reconhecido, de explorar não apenas o presente, mas também um futuro de possibilidades e escolhas. No entanto, as reflexões de Hooks (2013) sobre a importância de ouvir as vozes dos estudantes, especialmente daqueles de grupos marginalizados pela cultura dominante, também são pertinentes nesse contexto. Ao dar voz aos alunos e permitir que compartilhassem suas experiências, anseios e referências culturais, a roda de conversa proporcionou um espaço de valorização e reconhecimento. Isso, por sua vez, destaca a importância de se criar ambientes educacionais que não apenas acolham, mas também incentivem as expressões autênticas dos estudantes, combatendo práticas educativas que historicamente têm silenciado as vozes dos grupos marginalizados.

Essas falas, carregadas de significado e representatividade, formam um narrativo coletivo que contribui para a construção do corpo-território dos alunos, permitindo-lhes se ver, se ouvir e se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias. A educação, ao se basear em práticas que valorizam essas experiências e saberes, se torna um espaço de resistência e fortalecimento da identidade, cumprindo seu papel não apenas como transmissora de conteúdos, mas como um agente de transformação e inclusão social.

Como professora reconheço o que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos - aqueles que todos nós podemos conhecer -, quer discutam experiências pessoais. Minha pedagogia foi moldada como uma resposta essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a "autoridade de experiência" como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa

possibilidade levando a sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos a sala de aula um conhecimento que vem de experiências e que esse conhecimento pode, de fato melhorar nossa experiência de aprendizado (hooks, 2013, p.114).

Compreender a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem as vozes e experiências dos alunos é essencial para a construção de uma educação inclusiva e afirmativa. Nesse contexto, é crucial repensar o currículo adotado pelas instituições de ensino, especialmente quando se trata da luta pela afirmação cultural. Há uma necessidade urgente de contribuir para o empoderamento dos alunos, permitindo que eles se reconheçam e se afirmem em suas identidades e histórias. Em consonância com essa perspectiva, Macedo (2013) argumenta que não basta simplesmente afirmar autonomias curriculares; é necessário, também, que essas autonomias sejam vividas na prática pedagógica, com a devida valorização e respeito às culturas e saberes dos alunos. Para ele, é preciso transformar o currículo em um espaço onde as experiências dos estudantes sejam refletidas e integradas de forma significativa, garantindo que a educação não apenas represente, mas também celebre as diversidades culturais presentes nas salas de aula.

É fundamental ressaltar que não basta afirmar autonomias curriculares, faz-se necessário, nesta altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos (Macedo, 2013, p. 2).

O autor enfatiza a necessidade de repensar uma pedagogia que vá além da simples liberdade de escolha curricular, sugerindo uma abordagem que fortaleça a autonomia e o empoderamento dos alunos, especialmente daqueles marginalizados por uma educação excludente. Macedo (2013) também critica a maneira como o saber curricular é distribuído nas escolas, destacando que

"a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade" (p. 3). Ele argumenta que o currículo, tal como está estruturado, muitas vezes desconsidera as vozes e as experiências dos grupos sociais fora da hegemonia cultural, tratando-os de maneira desvalorizada. O autor ainda reflete que o currículo tradicionalmente foi moldado por "especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como 'idiotas culturais' ou epifenômenos" (p. 3).

No entanto, Macedo (2013) observa que essa realidade começa a ser questionada. "Alguns segmentos sociais já não pedem licença para tratar sobre conhecimentos eleitos como formativos: o currículo. Entram em cena, debatem, criticam e propõem, seja de dentro ou de fora das tradicionais organizações educacionais" (p. 3). Esse movimento representa uma mudança significativa, pois a resistência e o protagonismo de grupos marginalizados começam a reconfigurar as dinâmicas do currículo escolar, abrindo espaço para a inclusão de diferentes perspectivas e saberes. Este processo indica que as vozes que antes eram silenciadas começam a ocupar um espaço legítimo nas discussões sobre o currículo, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e representativa.

Portanto, é fundamental repensar as estratégias pedagógicas e o próprio currículo, garantindo que ele se torne um espaço plural que reflita a diversidade cultural e histórica dos alunos. Como destaca Macedo (2013), a construção de um currículo mais justo e emancipador passa pelo reconhecimento das diversas vozes que, até então, foram silenciadas, e pela criação de um ambiente educativo onde todos possam se sentir pertencentes. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de um conhecimento mais democrático e representativo.

Nesse contexto, gostaria de retomar as falas compartilhadas pelos alunos, especialmente aquelas em que mencionaram suas escolhas profissionais. Entre as profissões citadas estavam jogador de futebol, enfermeira, médico, confeitaria, dançarina, entre outras. Curiosamente, em nenhum momento a profissão de professor foi mencionada. Embora essa reflexão não seja o foco principal deste estudo, e considerando que o meu corpo-território vive em constantes questionamentos, deixo a indagação: o

que está acontecendo para que uma profissão tão nobre como a de professor deixe de ser um sonho ou desejo das novas gerações?

Por fim, ao retomar as contribuições da Educação Física no processo de formação do corpo-território negro, considera-se que ela pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e o respeito à diversidade. A disciplina oferece um espaço onde os alunos podem expressar suas vivências e aprendizados de formas variadas, sem o receio de ter suas vozes silenciadas. Assim, a Educação Física pode se tornar um meio de fortalecer a identidade, o pertencimento e a representação cultural, permitindo que as experiências e as histórias de cada aluno sejam reconhecidas e valorizadas dentro do contexto escolar.

Nossa perspectiva de Educação Física compreende o corpo como centralidade do trabalho do professor sendo estes lócus da educação na qual se inscrevem as dinâmicas relações humanas que produzem sentidos e significados e se reproduzem no conflito e na resistência. As teorias das relações raciais e a compreensão do racismo como fenômeno estrutural da sociedade brasileira tem lugar na escola que busca contornar estes problemas históricos pautando processos educativos para a educação intercultural, sendo está uma possibilidade de a Educação Física contribuir para escrever outras práticas sociais pela ética e estética que marcam corpos e constituem identidades dos alunos (Pinho; Ribeiro, 2019, p. 2).

O discurso das autoras reflete uma abordagem crítica e inclusiva da Educação Física, considerando o corpo como o centro do processo educativo, um "lócus" (lugar) fundamental onde se estabelecem as interações e relações humanas. Essas relações não são neutras, mas carregam significados e sentidos que se constroem e se transformam ao longo do tempo, muitas vezes por meio de conflitos e resistências. As autoras também ressaltam a importância das teorias das relações raciais e da compreensão do racismo, que permeia todas as esferas da sociedade, incluindo a escola. Nesse sentido, Pinho e Ribeiro (2019) defendem uma Educação Física que não se limite apenas ao movimento e à técnica, mas que também seja um espaço de construção de identidade e resistência, no qual os alunos possam questionar e reescrever as normas sociais

e culturais, especialmente no que diz respeito ao racismo e às desigualdades estruturais. As autoras compreendem ainda a prática corporal na Educação Física como um meio de evidenciar preconceitos.

Compreendemos a prática corporal na Educação Física como possibilidade de descobrir maneiras de desvelar preconceitos raciais, religiosos e outros que propagados no imaginário coletivo pelas mídias, imagens e estereótipos levam a alienação e afastamento da cultura que identifica o aluno e a aluna com seu contexto familiar, comunitário e histórico, pois busca compreender a realidade de uma perspectiva crítica do Ser (pessoa-corpo) na interação social e nos processos de formação. Nesta perspectiva, considera-se que a escola possa contrapor ao cruel preconceito que reproduz as hierarquias sociais pela educação do corpo, proliferando a nefasta discriminação nesses ambientes: o racismo ocasionando as sequelas na alma, e do reconhecimento do corpo que se é e a não aceitação da própria cultura e identidade (Pinho; Ribeiro, 2019, p.2).

Neste contexto, as autoras sugerem que a Educação Física não deve ser entendida apenas como uma disciplina voltada para o desenvolvimento físico, mas como um espaço de resistência e transformação. Ela possui o potencial de auxiliar os alunos a questionarem as normas sociais e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Como afirmam Pinho e Ribeiro (2019, p. 2), "Por essas e outras razões, compreende-se que as práticas educativas devem inspirar a criança e o jovem pelos laços que os unem à sua sociedade e cultura". Essa afirmação ressalta a importância de integrar as práticas educativas ao contexto cultural e social dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.



CONSIDERAÇÕES GERAIS

CORPO, CULTURA E RESISTÊNCIA



O Encontro da Educação com a Memória e a Identidade Quilombola

Esta produção nasceu da colaboração de três mãos, unidas pelo desejo de refletir e aplicar metodologias horizontais com o intuito de promover transformações humanas, sociais e educacionais nos territórios quilombolas do Estado do Pará, com destaque para o município de Bujaru. A pesquisa-ação participativa foi a estratégia escolhida, combinando a investigação com ações pedagógicas e práticas interculturais críticas no Quilombo São Judas Tadeu/ Bujaru.

Por meio desta metodologia, os participantes puderam contribuir ativamente na identificação de problemas e na busca por soluções. A problemática central foi a construção de uma metodologia que avançasse na implementação dos preceitos da Educação Escolar Quilombola, conforme estabelecido em seu artigo 1º, que abrange: a) memória coletiva; b) marcos civilizatórios; c) práticas culturais; d) tecnologias e formas de produção do trabalho; e) acervos e repertórios orais; f) festejos, usos, tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas em todo o país; g) territorialidade. A Educação Escolar Quilombola emerge como um espaço crucial na luta pelos direitos e pelo reconhecimento das comunidades quilombolas, seus territórios e suas práticas culturais. As escolas quilombolas devem, indissociavelmente, ser fundamentadas e orientadas pela cultura e pelos saberes-conhecimentos tradicionais dessas comunidades, promovendo uma educação que reflita suas realidades e necessidades. Este é o caminho para fortalecer a identidade e a autonomia dos estudantes quilombolas, com vistas às lutas por direitos na sociedade.

As metodologias participativas se revelam especialmente eficazes em contextos educacionais diversos, pois promovem a reflexão crítica e a transformação social, mediada pela cultura, pelos símbolos, pelas expressões, pela fé, pelas festas e pelas produções de vida. Nesse sentido, as práticas pedagógicas de Dona Faustina nos ensinaram que o acolhimento afetuoso, repleto de respeito, cria um ambiente inclusivo, onde os processos de identificação das crianças são apoiados em suas origens étnicas e raciais, bem como no contexto social e cultural. Esse espaço escolar de acolhimento é essencial para o desenvolvimento emocional, social e educacional saudável de

crianças e jovens quilombolas, negros e não-negros. No currículo escolar, buscamos expor e provocar representações positivas de pessoas negras, tanto em livros, mídias, quanto na própria comunidade.

As práticas educativas interculturais críticas enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Essa abordagem não visa apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o despertar de uma consciência crítica sobre as desigualdades e as dinâmicas de poder presentes nas interações culturais. Por isso, realizar pesquisas sobre modos de vida, memórias, territórios, festas, danças, jogos lúdicos, práticas corporais e a produção social e cultural da vida, em diálogo aberto, organizado, participativo e acolhedor, é essencial para dar sentido à Educação Escolar Quilombola. As metodologias de pesquisa, articuladas ao ensino escolar e às práticas pedagógicas, promovem, de maneira concreta, pertencimentos étnico-raciais.

Sabemos que um dos pilares das orientações curriculares nacionais é construir currículos e práticas pedagógicas que apoiem as crianças negras na construção de uma autoimagem positiva, oferecendo ferramentas para que possam lidar com as situações de preconceito e discriminação racial. Estes são passos fundamentais para fortalecer sua resiliência emocional, por meio das forças intelectuais que sustentam as origens e as diversas formas de reconhecer e combater o racismo. Outro aspecto relevante desta pesquisa foi o envolvimento das famílias e da comunidade no desenvolvimento das práticas culturais, proporcionando um suporte adicional e criando um espaço seguro para a expressão de sentimentos e experiências nos diversos encontros interculturais.

O encontro intercultural é um tema fascinante! Novo para nós, estudiosos do racismo, especialmente quando se trata das culturas e identidades negras na Educação Escolar Quilombola, articulando a produção de conhecimento por meio das transformações nas práticas pedagógicas. Para aqueles que atuam na formação de professores e pesquisadores, esse debate impulsiona ações antirracistas ao proporcionar o encontro com os rostos de outros que nos constituem nas relações históricas da sociedade brasileira. Essa postura teórica e epistemológica cria a consciência da importância de reconhecer e valorizar as diversas expressões culturais que emergem das

comunidades quilombolas, herdeiras de uma rica história de resistência e luta por reconhecimento.

Na Educação Escolar Quilombola, as metodologias horizontais são essenciais para promover processos de ensino e aprendizagem que valorizem as especificidades culturais dessas comunidades, com destaque para o conceito de "corpo-território quilombola", que se refere à interconexão entre o corpo, a identidade e o espaço vivido pelas comunidades quilombolas. Essa noção enfatiza como as experiências corporais e as práticas culturais estão profundamente enraizadas no território, que é, ao mesmo tempo, um espaço de resistência, identidade e pertencimento. Na Territorialidade Quilombola São Judas Tadeu, Dona Faustina se constitui como uma liderança e força ancestral de grande importância para refletir sobre as práticas culturais de sua comunidade, os cuidados com a saúde, a educação e as danças afro-brasileiras.

Através das danças que Dona Faustina ensinou nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física, a escola e a comunidade se entrelaçaram. Na experiência metodológica horizontal, foi possível vislumbrar metodologias de ensino e produção de conhecimentos que buscam romper com a hierarquia tradicional entre educadores e alunos, criando um espaço de diálogo, colaboração e democracia. As metodologias horizontais se mostram, assim, como eficazes mediações para romper com os racismos epistêmicos, simbólicos, educacionais e institucionais, baseadas no diálogo e na valorização humana da história e cultura afro-brasileira, nos contextos das populações negras e não-negras.

A metodologia de pesquisa-ação participativa, com seu cunho pedagógico e político, funcionou como uma experiência piloto no Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI) da UFPA/Altamira, com o objetivo de implementar, acompanhar e promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, a história e a cultura das populações negras e indígenas. O fundamento básico da nossa orientação teórica, epistemológica e metodológica é o antirracismo na educação em geral, e, em particular, na Educação Física, com suas diversas vertentes de atuação, como dança, jogo, ginástica, lutas e esportes em contextos de diversidade cultural e inclusão.

As metodologias horizontais permitiram que os estudantes se tornassem protagonistas de seu próprio processo educativo, contribuindo

com seus saberes e experiências. Por esses caminhos, a Educação Escolar Quilombola articulada às metodologias horizontais pode incluir práticas e concepções como: 1. Aprendizagem colaborativa: Comunidades, lideranças, estudantes e educadores trabalham juntos para construir conhecimento, respeitando as vozes e experiências de todos os envolvidos; 2. Valorização das práticas culturais: As atividades educativas incorporam elementos da cultura quilombola, como danças, músicas, histórias e saberes tradicionais, promovendo uma educação que reflita a identidade dos alunos; 3. Pesquisa-ação participativa: Os alunos são incentivados a investigar questões relevantes para suas comunidades, promovendo uma reflexão crítica sobre sua realidade e a busca por soluções coletivas; e 4. Encontro intercultural: A Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola promovem o encontro entre diferentes culturas, permitindo que os alunos aprendam sobre suas próprias tradições e as de outros grupos, fortalecendo a convivência e o respeito mútuo.

Essas abordagens não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fortalecem a identidade e a autonomia dos estudantes quilombolas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Educação Escolar Quilombola pode criar um espaço onde as vozes e experiências das comunidades negras sejam ouvidas e respeitadas. O encontro intercultural, portanto, é essencial para a construção de uma educação que reflita a diversidade e a pluralidade das identidades presentes no Brasil.

A terra que abraça o quilombo guarda em seu ventre as histórias que se entrelaçam com o sangue, as raízes que se fincam nas memórias dos ancestrais. Cada passo dado no chão do Quilombo São Judas Tadeu é um recomeço, um reencantamento daquilo que o tempo jamais apagou. A educação, aqui, não é apenas saber, é corpo, é memória que dança ao som das vozes que nunca se calaram.

O saber quilombola não se resume àqueles que nos ensinam, mas aos que se encontram na terra, na dança, no rito, na tradição. Dona Faustina, com sua sabedoria ancestral, não é apenas educadora. Ela é ponte entre o passado e o futuro, entre o presente e as lutas que ainda se travam. Seu corpo, que move o tempo, transmite, pela dança, um saber que vai além das palavras, um saber que é sentido e vivido.

As metodologias horizontais são como os rios que cortam o território quilombola, não há um único caminho, mas muitos que se encontram e se dividem. Assim como a sabedoria do povo quilombola, que não é hierárquica, mas tece sua força na coletividade, na partilha e na reciprocidade. Cada educador e cada aluno, são seres que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, com humildade e respeito.

É na construção coletiva do saber que as crianças quilombolas encontram seu lugar no mundo. Não são meros receptores de conhecimento, mas criadores de seus próprios saberes, apoiados nas histórias de seus ancestrais. As escolas quilombolas se tornam, assim, mais que espaços de ensino; são territórios de luta, de afirmação cultural, de resistência.

O corpo, nesse contexto, não é apenas um veículo de aprendizado, mas um território sagrado. Ao dançar, ao cantar, ao expressar, ele se torna extensão do território quilombola, reafirmando a identidade de um povo que resiste ao esquecimento. A escola, portanto, é a extensão do quilombo, e ali, no encontro das culturas, forja-se um futuro em que a memória não se perde, mas se torna resistência contínua.

Referências

AMADOR, María del Socorro Oropeza. Formación en el campo de lo Pedagógico: transición de la Tradición occidental a La pedagogía decolonial. IN AGUIRRE. Fabiola Hernández; & AMADOR, María del Socorro Oropeza, coordinadoras. Nodos de formación docente intercultural para la paz integral. Ediciones Normalismo Extraordinario Primera edición, 2020. Impreso y hecho en México.

AGUIRRE. Fabiola Hernández. Afectación y transgresión del yo Para la creación intercultural. IN IN AGUIRRE. Fabiola Hernández; & AMADOR, María del Socorro Oropeza, coordinadoras. Nodos de formación docente intercultural para la paz integral. Ediciones Normalismo Extraordinario Primera edición, 2020. Impreso y hecho en México.

ALVAREZ, Gabriel Omar; BORELA, Henrique Aguiar; MARTINS, Tatiana Renata. Tradição cultural e práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás: Notas para uma política de esporte e lazer. In: SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cerqueira (Orgs.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC, 2011. p. 32- 44.

AMORIM, Paulo Sergio Feio. **A capoeira de Ontem, Hoje de Amanhã**: possibilidades nas aulas de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física), UEPA. Belém, 2010. 57f.

ANJOS, Ana Beatriz Santos dos; FERREIRA, Yvonélio Nery. **Culturas, Identidades e Territórios: a reinvenção dos conceitos mediados pela linguagem**. Muiiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 2, 2020.

AZEVEDO, Edson Rodrigo de. **Onde estão as princesas africanas? Das práticas docentes ao programa nacional do livro didático e literário**. 2021. 146f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

BARROS, Oscar Ferreira. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo**

Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Belém. UFPA/PPGED. Tese de Doutorado. P, 26 – 263, 2021.

BERKIN, Sarah Corona. Notas para construir metodologías horizontales. *In*: BERKIN, Sarah Corona; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo:** Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Editorial Gedisa, 2012.

BERKIN, Sarah Corona. **Producción horizontal del conocimiento.** Quito: Calas Maria Sib Ylla Merian Center, 2020.

BERKIN, Sarah Corona; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo:** Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Editorial Gedisa, 2012.

BOLA, Sete, Mestre. A capoeira Angola na Bahia. 4ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.

BORDA, Orlando Fals. Investigación Acción Participativa (IAP). *In*: FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUZMÁN, Lorena López. (Orgs.). **Ciencia, compromiso y cambio social.** Buenos Aires: Edición El Colectivo; Ediciones Lanzas y Letras; Extensiones Libros, 2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional-LDB.** Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília: MEC, FNDE-1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em 8 de setembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Brasília, Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: Acesso em 28 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

BRASIL. lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. 2014. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7>. Acesso em 10 de abril de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?>. Acesso em 20 de setembro de 2023.

BURK, Peter. **Hibridismo cultural**. Rio Grande do Sul: Tunisinos, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: Uma Nova Compreensão Científica Dos Sistemas Vivos**. Editora Cultrix. Publicação 27 abril 2012. Disponível em: www.amazon.com.br/Teia-Vida-Compreensão-Científica-Sistemas/dp/8531605563. Acesso em 2 de janeiro de 2024.

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. São Paulo, 2017.

CARVALHO, Márcia da Silva; Silva, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. **Epistemologia do letramento das águas**. Revista Humanidades e Inovação v.7,n.15,p.10 - 19,2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CASTILHO, SUELY D. Contribuições das teorias pós-coloniais para a formação docente quilombola IN Panorama Quilombola [recurso eletrônico] / José Maurício Arruti (editor); Amanda Jorge... [et al.] – (Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2022.

CASTRO. Franciléia Paula de. Racismo e sistemas agroalimentares. CESE.

Ibirapitanga, 2022. https://www.agriculturaancestral.com/_files/ugd/9a3caa_0185c05c45f74b12a5a09586e2f15453.pdf acessado em março de 2025.

CRUZ Cassius Marcelus [et al] Consulta prévia na educac'ão Escolar Quilombola: A carta de Anuência no Paranaí IN Panorama Quilombola [recurso eletrônico] / Josei Maurício Arruti (editor); Amanda Jorge... [et al.] – (Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2022.

CASTRO, **Edna. Terras de preto entre igarapés e rios.** NAEA/UFPA, 2013. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13047622/edna-castro-naea-ufpa-terras-de-preto-entre-anppas>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

CASTRO, Michele Marta Moraes; MACIEL, Cristiano. A irreproduzível essência do professor por meio da Inteligência Artificial: uma abordagem decolonial nas relações de poder e interculturalidade. In: GRANDO, Beleni Saléte; AGUIRRE, Fabiola Hernández; GARCÍA, Imelda Álvarez; AMADOR, María del Socorro Oropeza; PINHO, Vilma Aparecida de. (Org.). **Humanização do saber educativo: por uma pedagogia do encontro intercultural.** Manaus: EDUA, 2025a.

CENSO 2022. **GOV. BR**, 2022. Disponível em <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>, acessado em 11 de setembro de 2023>.

CEZARINO, Amanda Yasmim; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Reflexões decoloniais sobre a educação especial na perspectiva da educação intercultural: o atendimento educacional especializado em foco. In: GRANDO, Beleni Saléte; AGUIRRE, Fabiola Hernández; GARCÍA, Imelda Álvarez; AMADOR, María del Socorro Oropeza; PINHO, Vilma Aparecida de. (Org.). **Humanização do saber educativo: por uma pedagogia do encontro intercultural.** Manaus: EDUA, 2025a.

CRUZ, Q.M; SANTOS, A.R. **Educação Escolar Quilombola e os Quilombos: O protagonismo dos movimentos sociais quilombolas.** Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LEZ, Piauí, v.27, n.54, 2023.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Tempos Históricos**, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

FISCHER, Rosa Maria. Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Porto Alegre. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001.

FORRERO, Eduardo Andrés Sandoval. Epistemetodología de frontera de la Investigación Acción Participativa. In: RIVAS, Luis Eduardo Primero. **La**

metodología de la hermenéutica analógica y otra de frontera. (Org.). Ciudad de Mexico: Publicar al Sur, 2024.

FREITAS, Dionísio Bellé de; SILVA, Jasson de Miranda; GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. A relação do lazer com a saúde nas comunidades quilombolas de Santarém. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas**, v.30, n.2, p. 27-99, jan 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina.** Dossiê Cadernos CRH, Salvador, v. 21, n. 54, Set/Dez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. **Educação antirracista:** Caminhos abertos pela lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GÓMEZ, Norma Alcántara; TAVAREZ, Gloria Evangelina Ornelas. La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios. **REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios**, v. 29, n. 75, p. 133-154, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/340/34060766007/34060766007.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GUERRERO, Ana Felisa Hurtado et al. Mortalidade infantil em remanescentes de quilombos do Município de Santarém - Pará, Brasil. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 16, n.2, (p.105-107), aug. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej, BARROS Oscar Ferreira, SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Territórios do currículo por áreas de conhecimento na licenciatura em educação do campo.** REVELLI, Vol. 13. 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** FATED – UFBA, 2008. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=a+lota%C3%A7%C3%A3o+de+professores+nas+escolas+do+campo++salom%C3%A3o+hage>. Acessado em 2 de janeiro de 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997.

HAMPÂTÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In. ZERBO, Joseph Ki. História geral da África: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2012.

HOOKS, bell. (2013). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social quilombola e educação**. VIII Congresso Luso-brasileiro de história da educação, São Luís, p. 1 -20, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Territorialidade quilombola no Pará: um estudo da comunidade São Judas, município de Bujaru e da comunidade do Cravo, município de Concórdia do Pará / Maria Albenize Farias Malcher. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2011.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. A performance do Corpo Brincante nas Festas Populares. *Revista Ensaio Geral*, Belém: UFPA/ICA/Escola de Teatro e Dança, v.3, n.6, p. 52-61, 2011.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Memórias de um Corpo Brincante: A Brincadeira do Cazumba no Bumba-Boi Maranhense**. Rio de Janeiro: 2009.

MELLO, Lúcia. **Ações em Pesquisa**. Problemas e Perspectiva. Fórum de TCC. Belém, abril. 2004.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

NARA, José. **A invenção da docência: Reflexões sobre diversidade e cultura**. Editora Cultura Viva. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Thoth escriba dos deuses. Brasília: abr. 1997, p. 227-245.

NASCIMENTO, Cláudia Helena Campos. **Igreja de Santana do Bujaru: caracterização tipológica, histórica e estilística a partir de suas referências documentais, físicas e icônicas**. 2023, 288 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2013.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR**: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. **PRECONCEITO RACIAL DE MARCA E PRECONCEITO RACIAL DE ORIGEM**: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 1-22. nov. 2006.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Superintendência da Educação. Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.

PONZONI, F. (2014). **El encuentro intercultural como acontecimiento**: uma proposta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537-553. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.8>

PINHO, Vilma Aparecida de. **Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias**. Universidade Federal do Pará – Altamira. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 41, n. 27, p. 107-138, jul./dez. 2010.

PINHO, Vilma Aparecida de. RIBEIRO, Sueli de Fatima Xavier. Na dança dos corpos as identidades étnico-raciais se identificam na educação física escolar. 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019). Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ. 2019, p. 2 -7.

PINHO, Vilma Aparecida de; LOPES, Edinéia Tavares; MATTOS, Ivy Guedes de. Relações étnico-raciais: protagonismos negros em múltiplos territórios e contextos educacionais. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 36, n. 1, p. 7-11, jul.-dez. 2022.

PINTO, João Bosco Guedes. Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

QUIJANO, A. (2009) **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*, p. 73-117.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel. **La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial**. In: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, v. 44, n. 4, p. 583-692, 1992. Disponível em:

<<https://antropologiadelaideoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijanoaniballa>americanidad-como-concepto-o-america-en-el-moderno-sistemamundial-revista.pdf>>. Acesso em: 11 outubro de 2023.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação participativa: compromissos e desafios. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 89-107, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6145/4504>. Acesso em: 08 jan. 2025.

RENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7665983/mod_resource/content/1/ideia-para-adiar-o-fim-do-mundo-1-34.pdf>. Companhia das Letras. 2019. Acesso em 27 de novembro de 2023.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; _____ (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RIBEIRO, Sebastião Teixeira (Org.). **História e cultura Afro-brasileira na escola**. Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

ROCHA, Suzi Dornelas e Silva. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física**. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos. Modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008, p. 80 – 92.

SANTOS, Jucelaine Silva dos. **Cantar, dançar e brincar: a espetacularidade do Boi Brilha Noite no município de Bujaru-PA**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Luís Silva. **Educação: Educação Física: Capoeira**. Maringá- PR: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SAVIANI, Dermeval. (2011). **Marxismo e Pedagogia**. Revista HISTEDBR On line, v.11, n. 41, p. 16-27. Disponível em <periódicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 21 de março de 2024.

SAVIANI, Dermeval. (2015). **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jan.

SEYFERHT, G. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico do Museu nacional**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro 1995.

SILVA, Júlio Claudio da; ROCHA, João Marinho da; SANTOS, Joceneide Cunha dos. (orgs.). **Ensino de história e cultura Afro-Brasileira: desafios e perspectivas na Amazônia**. Amazonas. Ed. UEA, 2018. p. 10 -213.

SILVA. Cristiane Ribeiro Barbosa da. **Práticas Decoloniais No ‘Ensinoaprendizagem’ Da Língua Inglesa Na Ciberultura: uma tessitura (im)possível de ‘fazerpensar’?** 2023. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Cametá, 2023.

SKIDMORE, T E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOUZA, João Francisco de. **Pesquisa-ação participante: realidades e desafios**. Disponível em:<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22472/18654> – p. 65 – 80 pdf >. Acesso em: 23. junho .2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial’. In: LINERA, Alvaro Garcia; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Chaterine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectiva críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 7., 2009, Brasil. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 29 de junho de 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade>. Acesso em: 08 jan. 2025.

Sobre os autores



Rubens Cláudio Oliveira Sousa é mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA), especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua como professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Bujaru, no estado do Pará. É integrante do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4026389287627404>



Vilma Aparecida de Pinho é Professora Doutora em Educação/PPGE-UFF-2010. Atualmente é professora Associada 4 da UFPA - Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de Educação do Campus de Altamira-CALTA. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Culturas Inclusivas - PPGEI, (código 150010750001P1). Pesquisa sobre História, Cultura e Educação da População Negra no Brasil; Educação Física Escolar e as Relações étnico-raciais, Poéticas Afro-brasileiras nas Práticas Pedagógicas nas Comunidades Quilombolas e nos processos de formação escolar. É coordenadora do GEABI - Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, e Coordenadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia PROCAD-AM no qual articula as instituições UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE com o projeto intitulado Políticas Educacionais, Linguagens e práticas culturais na Amazônia. O Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFPA-UFMT-UFAM tem o objetivo de criar condições para efetivação de Rede de Pesquisa da Amazônia Legal - Pará, Amazonas e Mato Grosso - voltada ao fortalecimento do PPGEDUC/UFPA de Cametá-Pará, do PPGE/UFMT de Cuiabá-Mato Grosso e o PPGE/UFAM de Manaus, tendo em vista o aprimoramento do ensino e da pesquisa na perspectiva da internacionalização dos programas, privilegiando as questões étnico-raciais, indígena e quilombola. A cooperação entre os programas de pós-graduação em educação, fortalece a articulação existente entre pesquisadores que atuam na Amazônia com Povos Tradicionais Indígenas e Quilombolas, com a diversidade étnico-racial e suas implicações a fim de dar visibilidade qualificada desta realidade em nível nacional e internacional.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>.

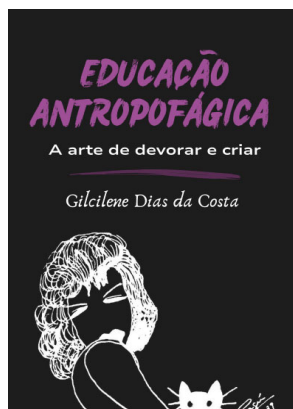
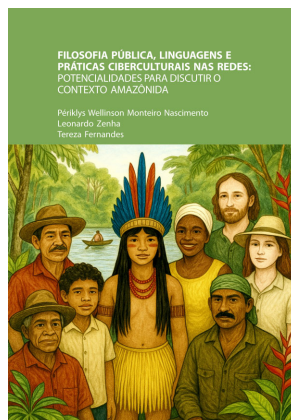
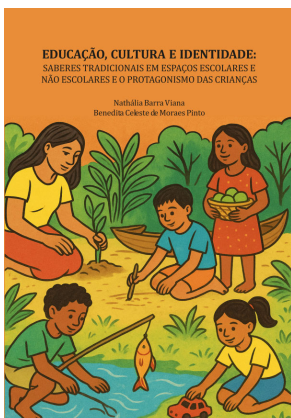
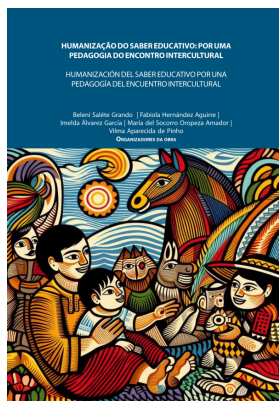


Josiney da Silva Trindade é Amazônida e filho de uma comunidade ribeirinha do interior do Pará. Está em doutoramento em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é mestre em Educação e Cultura, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), é licenciado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e integrante do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). Como educador, abraço a ideia de que a educação, em seu sentido amplo, pode ser emancipadora quando ela tem por princípio o combate a todos os tipos de opressões, em especial os de raça, de gênero, de classe, de sexualidade e ambiental. Do mesmo modo, creio que a educação pode ocorrer em todos os espaços, escolares e não escolares. Assim, acredito nas diferentes formas de educar e se relacionar com o mundo, com nossos pares e com a natureza. Essas diferentes formas nos tem sido ensinadas, principalmente, pelos "outros sujeitos" que vivem às margens do modelo atual de sociedade, ou seja, nas periferias, nos campos, nos rios e nas florestas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>.

E-mail: josineytrindade@gmail.com.

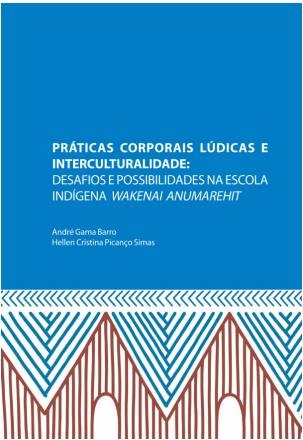
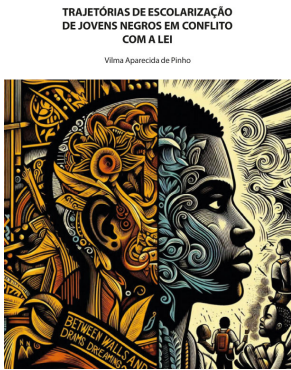
CONSULTE OUTRAS OBRAS DO PROGRAMA





**ENTRE A HARMONIA, A TENSÃO E O SILÊNCIO
AS DINÂMICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM CURSO
DE MEDICINA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA NORTISTA**

Justiny da Silva Trindade
Vilma Aparecida de Pinho





Este projeto, nascido do Edital nº 21/2018 da CAPES, sob o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD-AM, reuniu esforços de três instituições irmãs: o PPGEDUC/UFPA (Cametá-Pará), o PPGE/UFMT (Cuiabá-Mato Grosso) e o PPGE/UFAM (Manaus-Amazonas). A meta inicial – fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos e consolidar uma rede amazônica de pesquisa em políticas educacionais, linguagens e práticas culturais – se desdobrou em muitas ações: encontros acadêmicos, intercâmbio de docentes e discentes, publicações científicas, projetos coletivos e debates que atravessaram fronteiras regionais e disciplinares.

Esses livros, produtos do projeto, condensam o que foi construído no diálogo entre instituições e pessoas, entre diferentes áreas e perspectivas, entre o rigor científico e a urgência social. Eles marcam, portanto, a consolidação de uma rede que se enraíza no presente e se abre ao futuro.

Nada disso seria possível sem o trabalho da população brasileira, que, com seus impostos, sustentou cada página escrita, cada dado coletado, cada pensamento cultivado. Esse apoio, muitas vezes invisível numa sociedade que insiste na competição e na exclusão, é o sustento sobre o qual caminhamos. A vocês, trabalhadoras e trabalhadores, o mais profundo agradecimento. Cada página aqui publicada é também vossa. Que este legado coletivo, expresso nestas obras, fortaleça ainda mais a educação pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todos e compromisso de cada um de nós.

Informações técnicas:

PROJETO N.º 1713/2018 Nº DO PROCESSO 88881.200467/2018-01

Valeu demais Brasil!

Realização:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DO PARÁ



UFAM



Programa de
pós-graduação
em Educação

Instituições autorais:



Financiamento:

