



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ELIELMA DO SOCORRO LOBO DOS SANTOS**

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre  
os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA**

**BELÉM/PA  
2024**

**ELIELMA DO SOCORRO LOBO DOS SANTOS**

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre  
os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA**

Texto final de Tese de Doutorado  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Linha de  
Pesquisa Formação de Professores,  
Trabalho Docente, Teorias e Práticas  
Pedagógicas, sob a orientação do Prof.  
Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

**BELÉM/PA  
2024**

ELIELMA DO SOCORRO LOBO DOS SANTOS

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título do Doutor em Educação.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Orientador/Presidente – PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Alder Sousa Dias  
Membro Interno Titular – PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira  
Membro Interno Titular – PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro  
Membro Externo Titular – PPGED/UNIFAP

---

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery  
Membro Externo Titular – UNIFAP

Aprovação em: 06/12/2024

**Dedicatória**  
À luta e resistência da  
Comunidade Quilombola África!

“Numa sociedade racista não basta  
não ser racista. É necessário ser  
Antirracista.” (Ângela Davis)

## **Carta aos afetos: palavras tecidas nos encontros**

Antes de adentrar propriamente nos agradecimentos, permita-me deixar aqui registrado as experiências vividas a partir de um diagnóstico médico que mudou minha vida. Compreendo ser válido rememorar esses momentos, pois atravessam todo o percurso do curso de Doutorado. Nos primeiros dias do ano de 2021 recebi o tão temido diagnóstico de Insuficiência Renal Crônica- IRC, necessitando, urgentemente, de um tratamento renal substitutivo. Em 23 de janeiro de 2021 iniciei o tratamento dialítico, pois estava com um quadro de Uremia- alto grau de toxinas na corrente sanguínea, devido à baixa filtração glomerular. Vale lembrar que neste ano estávamos vivenciando a segunda onda de pandemia do coronavírus SARS-CoV-2.

O início do tratamento foi muito difícil, pois meu estado clínico era considerado crítico e então precisei, nos primeiros dias, ficar em observação na Unidade de Tratamento Intensivo - UTI. Em meio a tantas incertezas se conseguiria sobreviver as complicações causadas pela doença renal, também existia o medo de contrair o vírus da covid-19, pela exposição das idas frequentes ao hospital. Além disso, estava vivenciando a mudança de sair da casa dos meus pais no município de Igarapé-Miri, para me adaptar a vida na capital paraense para melhor assistência médica.

Desde então, tive que passar por muitos procedimentos como: várias implantações de cateter no pescoço e na região do tórax para realizar as primeiras sessões de hemodiálise, dois procedimentos cirúrgicos para confecção de fístula arteriovenosa, seis transfusões de sangue, constantes dores, sensação de mal-estar, intercorrências e muitas internações hospitalar. Diante de tantos desafios, havia uma preocupação em como se daria o prosseguimento do curso dentro das limitações, agora de uma paciente Renal Crônica em Hemodiálise.

Concomitante a isso, as aulas do doutorado retornavam, já que haviam sido suspensas devido a pandemia, dessa vez foram retomadas na modalidade remota. Nessa perspectiva, com um quadro clínico mais estável, fiquei diante de um novo desafio: conciliar as vivências no quilombo, necessárias para a construção da tese, com o tratamento dialítico.

Os caminhos percorridos até a conclusão deste curso não foram fáceis. Por muitas vezes pensei em desistir do curso e jogar para o alto a conquista de ter ingressado no doutorado do PPGED, por receio em falhar por não conseguir conciliar pesquisa e tratamento. O antídoto para essas inquietações foi o sentimento de que eu precisava

honrar o compromisso e comprometimento assumido junto ao PPGED, com o meu orientador Profº Drº Waldir Abreu e com o Grupo de pesquisa GEPEIF.

Hoje, após três anos e nove meses sigo em tratamento dialítico, três vezes na semana, com duração de quatro horas cada sessão, além de está inscrita no Registro Geral da Central de Transplantes (RGCT) pelo estado do Paraná, na tentativa e espera de realizar meu tão sonhado transplante renal. Gostaria de frisar que hoje no Brasil mais de 41 mil pessoas aguardam em lista por um transplante de órgãos. Um dado muito expressivo que mostra a importância do incentivo à conscientização de doação de órgãos. Seja um doador de órgãos! Para ser um doador, converse com sua família. Um “sim” poderá salvar muitas vidas.

Se hoje nós pacientes que estamos em fila por um transplante podemos sonhar com uma melhor qualidade de vida, muito se deve ao nosso Sistema Único de Saúde - SUS, que torna o Brasil referência em transplante de órgãos no cenário mundial. [Viva a ciência!](#) Viva o SUS!

Embora nem sempre tenha tido uma relação amistosa com a máquina de diálise, no decorrer do tempo fui percebendo que o diagnóstico de IRC não é uma sentença do fim da vida. Pelo contrário, é a possibilidade de me manter viva, um tratamento essencial para sobrevivência. A diálise salva vidas!

Certamente, todo esse processo foi atravessado por resiliência e fé, pois se entrecruzam nessa caminhada entre pesquisa e tratamento. No ano de 2024 obtive duas importantes conquistas: a primeira se refere a aprovação no doutorado sanduíche do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. O projeto de pesquisa e cooperação internacional intitulado Juventudes, Culturas marginalizadas e Agência: diálogos Brasil-Moçambique e Educação Antirracista teve por intuito compreender os conhecimentos ancestrais, africanos e afrobrasileiros, bem como a transformação curricular de escolas e universidades brasileiras. Ainda cumpridos as etapas de convocação e organização documental, infelizmente não pude embarcar. Em conversa com os organizadores do projeto, prudentemente, nos foi orientado a não participar nesse momento, devido as dificuldades de garantia na continuidade do tratamento dialítico em Moçambique para estrangeiros.

A segunda conquista diz respeito a aprovação, pela primeira vez, no concurso público do município de Igarapé-Miri. Mesmo com muitas tarefas e compromissos de saúde e estudantis a cumprir, fui aprovada, em primeiro lugar geral no cargo de professor-Educação básica na classificação de prova e títulos. Com muita alegria, estou aguardando

a nomeação como professora efetiva do município que nasci. Não poderia também, deixar de citar a felicidade que está sendo a realização de celebrar a conclusão deste curso de Doutorado em Educação.

Eis que é chegado o tempo de agradecer o cumprimento de uma etapa que representa uma realização pessoal e acadêmica!

O ato de agradecer consiste em reconhecer à todas as pessoas que ajudaram e contribuíram na minha construção. Agradeço à todas as mãos que foram estendidas quando eu mais precisei. Mãos que se dispuseram a levantar, a guiar e apoiar. Mãos que sempre seguravam firmes acompanhando passos que nunca foram solitários. As palavras chegam a ser insuficientes para expressar minha gratidão, pois creio que somente a dimensão divina, por rogo, será capaz de um dia retribuir a cada um/a por tanto. Afinal, esta Tese é uma conquista nossa! Muito obrigada:

A Deus que tudo criou, que tudo vê, que tudo é. Grata por sua bondade e pelo privilégio de viver. Sempre foi possível perceber seu amor e cuidado em cada detalhe desse caminhar.

À minha família, meus pais Raimundo Santos e Eliete Lobo, meu irmão Elielton Lobo por serem o alicerce de minha existência, agradeço o apoio e doação incondicional.

Aos meus sobrinhos Anna Luiza, Alessandro Neto e Bryan por suas infâncias que exprimem esperança em dias melhores.

À minha prima Anne Santos que esteve do meu lado desde o recebimento do diagnóstico e que me acolheu em sua residência nos primeiros terríveis meses do tratamento. Sempre me encorajando a continuar os estudos, serei eternamente grata por tudo.

Ao meu avó Raimundo Ferreira Lobo (*in memoriam*) e a minha tia Heliana Brandão Lobo (*in memoriam*). Duas perdas dolorosas em 2024. Foram familiares que sempre me incentivaram nos estudos e certamente estariam vibrando por mais esta conquista.

Aos meus poucos e verdadeiros amigos: Danilo Augusto, Jessé Campos, Ezequias Pinheiro, Dayane Gadelha, Edgar Ferreira, Cristina Pereira, Keila Moraes, Nicanor Moraes, Josiane Moraes e Jéssica Machado, que me acompanharam direta ou indiretamente no processo de construção dessa pesquisa, assim como no início e no decorrer do tratamento dialítico emanado muitas energias positivas e orações.

Aos meus amigos pacientes da diálise, meus exemplos de força e resiliência que, por entre afetos, tornam a rotina do tratamento mais leve. Muitos já não estão mais nesse plano terreno, mas seguem sempre presentes em nossas doces lembranças.

Minha gratidão à Comunidade Quilombola África, em nome de nossos/as coparticipantes da pesquisa: Brasileira, Catarina, Raimundo Magno, Vitor e Pablo. Sou grata a todos os ensinamentos e saberes culturais partilhados. Suas trajetórias de lutas e resistências mostram que o quilombo tem sempre algo a ensinar.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias- GEPEIF, pela parceria intelectual e pela amizade construída com cada membro Ilma Fialho, Daniel Correa, Alder Dias, Márcia Cardoso, Débora Muniz, Daniele Silva, Eliana Ribeiro, Lília Vanzeler e Daniele Silva. Sou grata pelos valiosos momentos coletivos de formação e aprendizagem.

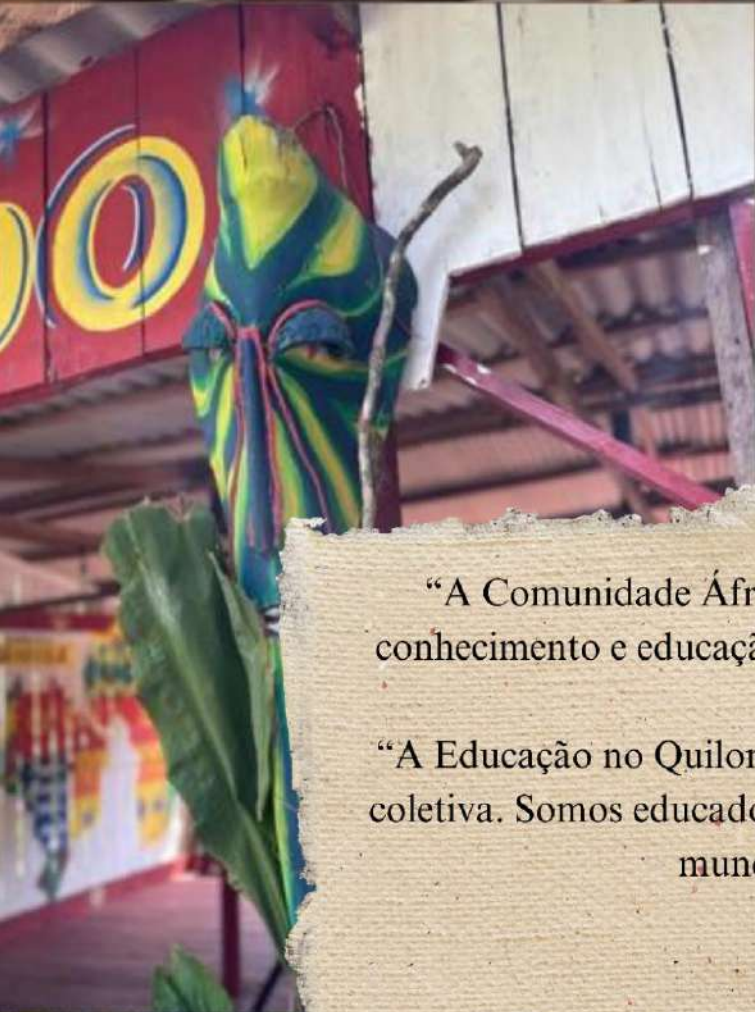
Ao meu orientador Prof. Dr. Waldir Abreu por todo acolhimento e incentivo em prosseguir nessa trajetória acadêmica. Agradeço a confiança e sensibilidade em me apresentar novos e desafiadores caminhos epistemológicos.

Aos professores que compuseram a banca examinadora: Prof.º Drº Alder Sousa Dias, Prof.º Dr.º Albert Alan de Sousa Cordeiro, Prof.º Dr.º Damião Bezerra de Oliveira, Prof.º Dr.º Vitor Sousa Cunha Nery pela escuta e atenção sensível. Agradeço pelas valiosas contribuições para o prosseguimento da tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED pela formação acadêmica pública, gratuita e de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudo concedida.

Nos rumos finais dessa composição, de fato, enfrentamos muitos desafios, mas em nenhum momento paramos de esperar, ao modo de Paulo Freire (1992): “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. No percurso continuamos a caminhar mesmo com as intempéries, desistir não era uma opção, assim seguimos a sonhar por um mundo outro repleto afetos e com olhar sensível a ancestralidade e afrocentricidade. No esperar repleto de força e resistência no qual lutamos para construir modos outros de existência.



“A Comunidade África já produz ciência, conhecimento e educação desde sua existência”

“A Educação no Quilombo África é de maneira coletiva. Somos educados a tomar conta de todo mundo!”

Raimundo Magno  
(Líder Quilombola)



## RESUMO

SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos. **POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África/ Moju-PA.** 2024. 185 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Pará, 2024.

Esta tese de doutorado apresenta a temática *POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África/ Moju-PA.* O objetivo geral é compreender os processos formativos no cotidiano da comunidade quilombola África no município de Moju/PA. Quanto aos objetivos específicos foram: (I) Dar visibilidade, sob a perspectiva decolonial e afrocentrada, aos processos educativos que acontecem nas relações cotidianas na comunidade quilombola África; (II) Identificar as formas de expressão e de sociabilidade dos quilombolas, no que concerne aos aspectos de ancestralidade, afrocentricidade e relação cultura-natureza como a construção de espaços de coletividade e resistência; (III) Levantar no banco de dados da capes pesquisas que tenham como foco de investigação a decolonialidade e a afrocentricidade em sua relação com comunidades e educação quilombola (IV) Pensar a Comunidade quilombola África, na perspectiva decolonial e afrocentrada, como espaço formação e afirmação de culturas e saberes; (V) Registrar a história narrada por vozes de insurreição dos coparticipantes quilombolas e suas tessituras na construção de uma agência africana. Assim, a problemática deste estudo gira em torno dos seguintes questionamentos: Que processos formativos de sociabilidade atravessam a afrocentricidade na Comunidade África? Como se tecem as conexões de práticas socioeducativas com a potencialização de costumes e tradições de matriz africana na comunidade? Que propostas pedagógicas dialogam com práticas decoloniais/afrocentradas vêm sendo mobilizadas a partir de um diálogo entre o conhecimento escolar e os outros saberes, na construção de uma educação decolonial e afrocentrada? Que práticas socioeducativas desenvolvidas na Comunidade África podem ser consideradas decoloniais e afrocentradas? Desse modo, a tese visa enfatizar o território quilombola enquanto espaço de formação na transmissão de sentidos e saberes, que atravessam elementos essenciais no processo de construção da ancestralidade quilombola enveredadas por suas diversas práticas, através de experimentações e vivências. A Comunidade África está localizada no território do Caeté que abrange uma região fronteira entre os municípios de Abaetetuba, Barcarena e Moju no estado do Pará. Assim, a pesquisa está organizada na perspectiva de uma etnografia decolonial e afrocentrada juntamente com os moradores do quilombo, nossos coparticipantes da pesquisa. Os procedimentos da pesquisa foram pensados mediante a observação envolvente, por entre diálogos, registros fotográficos e acompanhamento de processos formativos junto aos moradores da comunidade quilombola África. Dessa maneira, foram descritas as práticas de vivências na comunidade África, no sentido de como eles reinventam e ressignificam esse processo através suas heranças africanas. Os resultados da pesquisa apontam que as práticas formativas da comunidade quilombola África sugerem o fortalecimento das suas culturas, como forma de luta política, transformação social e potencialidades de saberes. As experiências escolares demonstram que para alcançar uma educação antirracista é imprescindível o envolvimento de toda comunidade, buscando estratégias desde a formação de professores às práticas escolares, com vistas a construir sentidos e conhecimentos outros, por um viés antirracista, afrocentrado, decolonial e libertador.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade. Decolonialidade. Processos formativos. Quilombo.

## **ABSTRACT**

SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos. **FOR A DECOLONIAL AND AFROCENTRATED EDUCATION: a study on the training processes in the Quilombola Community Africa/ Moju-PA.** 2024. 185 p. Doctoral Thesis in Education – Federal University of Pará, 2024.

This doctoral thesis presents the theme for a decolonial quilombola education: a study on the Africa/Moju-PA community. The general objective was to understand the formative processes in the daily life of the African quilombola community in the municipality of Moju/PA, as well as their possible contributions to decolonial pedagogies. As for the specific objectives, they were: (I) To give visibility, from a decolonial perspective, to the educational processes that take place in everyday relationships in the African quilombola community; (II) Investigate the forms of expression and sociability of quilombolas, regarding aspects of ancestry, Afrocentricity and culture-nature relationship as the construction of spaces of collectivity and resistance; (III) Think about the African quilombola community, from a decolonial and intercultural perspective, as a space for schooling and affirmation of cultures and knowledge; (IV) Record the story told by the voices of insurrection of quilombola subjects and their textures in the construction of an African agency. Thus, the problem of this study revolves around the following questions: What formative processes of sociability permeate Afrocentricity in the African Community? How are connections made between socio-educational practices and the promotion of customs and traditions of African origin in the community? What pedagogical proposals that dialogue with decolonial/Afro-centered practices have been mobilized based on a dialogue between school knowledge and other knowledge, in the construction of a decolonial education? What socio-educational practices developed in the African Community can be considered decolonial. In this way, the research aims to emphasize the quilombola territory as a space for training in the transmission of meanings and knowledge, which crosses essential elements in the process of construction of quilombola ancestry embarked on by their diverse practices, through experiments and experiences. The African Community is located in the territory of Caeté, which covers a border region between the municipalities of Abaetetuba, Barcarena and Moju in the state of Pará. Therefore, as a methodological approach taken to construct our study, we will use decolonial and Afro-centered ethnography. Data collection took place through careful observation, reports, photographic records and monitoring of training processes with residents of the African quilombola community. In this way, the practices of experiences in the African community were described, in the sense of how they reinvent and give new meaning to this process through their African heritage. The results indicate that the training practices of the African quilombola community suggest the strengthening of their cultures, as a form of political struggle, social transformation and knowledge potential. Understood by the links established between the individual and nature based on the matrix of African ancestry, artisanal and artistic expression configures the responsibility and commitment to preserving tradition, in search of improvement for future generations.

**Keywords:** Afrocentricity. Decoloniality. Training processes. Quilombo.

## RESUMÉN

SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos. **POR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y AFROCENTRADA: un estudio sobre los procesos de formación en la Comunidad Quilombola África/ Moju-PA.** 2024. 187 p. Tesis Doctoral en Educación – Universidad Federal de Pará, 2024.

Esta tesis doctoral presenta el tema Por una educación quilombola descolonial: un estudio sobre la comunidad África/Moju-PA. El objetivo general fue comprender los procesos formativos en la vida cotidiana de la comunidad quilombola africana en el municipio de Moju/PA, así como sus posibles contribuciones a las pedagogías decoloniales. En cuanto a los objetivos específicos, fueron: (I) Dar visibilidad, desde una perspectiva decolonial, a los procesos educativos que tienen lugar en las relaciones cotidianas de la comunidad quilombola africana; (II) Investigar las formas de expresión y sociabilidad de los quilombolas, en torno a aspectos de ascendencia, afrocentrismo y relación cultura-naturaleza como construcción de espacios de colectividad y resistencia; (III) Pensar la comunidad quilombola africana, desde una perspectiva decolonial e intercultural, como un espacio de escolarización y afirmación de culturas y saberes; (IV) Registrar la historia contada por las voces de la insurrección de los sujetos quilombolas y sus texturas en la construcción de una agencia africana. Así, el problema de este estudio gira en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué procesos formativos de sociabilidad permean el afrocentrismo en la comunidad africana? ¿Cómo se establecen conexiones entre las prácticas socioeducativas y la promoción de costumbres y tradiciones de origen africano en la comunidad? ¿Qué propuestas pedagógicas que dialogan con prácticas decoloniales/afrocéntricas se han movilizadas a partir del diálogo entre saberes escolares y otros saberes, en la construcción de una educación decolonial? Las prácticas socioeducativas desarrolladas en la Comunidad Africana pueden considerarse descoloniales. De esta manera, la investigación pretende enfatizar el territorio quilombola como un espacio de formación en la transmisión de significados y conocimientos, que cruza elementos esenciales en el proceso de construcción de la ascendencia quilombola emprendido por sus diversas prácticas, a través de experimentos y experiencias. La Comunidad Africana está ubicada en el territorio de Caeté, que abarca una región fronteriza entre los municipios de Abaetetuba, Barcarena y Moju en el estado de Pará, por lo que como enfoque metodológico para construir nuestro estudio utilizaremos el enfoque decolonial y afro- etnografía centrada. La recolección de datos se realizó a través de observación cuidadosa, informes, registros fotográficos y seguimiento de procesos de capacitación con residentes de la comunidad quilombola africana. De esta manera, se describieron las prácticas de experiencias en la comunidad africana, en el sentido de cómo reinventan y resignifican este proceso a través de su herencia africana. Los resultados indican que las prácticas de formación de la comunidad quilombola africana sugieren el fortalecimiento de sus culturas, como forma de lucha política, transformación social y potencial de conocimiento. Entendida por los vínculos que se establecen entre el individuo y la naturaleza a partir de la matriz de la ascendencia africana, la expresión artesanal y artística configura la responsabilidad y el compromiso de preservar la tradición, en busca de la mejora para las generaciones futuras.

**Palabras clave:** Afrocentricidad. Descolonialidad. Procesos de formación. Quilombo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desfile cívico .....	24
Figura 2 - Mapa de localização do território quilombola África.....	60
Figura 3 - Forno de ferro trazido da África do Sul.....	61
Figura 4 - Placa de demarcação do início do território quilombola .....	64
Figura 5 - Estrada de acesso à comunidade África.....	68
Figura 6 - Morador se deslocando de canoa .....	70
Figura 7 - Casa da cerâmica .....	73
Figura 8 - Abayomi de galhos de árvore .....	74
Figura 9 - Abayomi de palha e retalhos de tecido .....	75
Figura 10 – Carrancas.....	76
Figura 11 - Carranca usual.....	77
Figura 12 - Desenhos em folha de açaí.....	81
Figura 13 - Corrupio .....	82
Figura 14 - Folha de Canarana .....	83
Figura 15 - Casas do Quilombo África.....	85
Figura 16 - Basileira em sua residência.....	86
Figura 17 - Casas do Quilombo África.....	87
Figura 18 - Pinturas artísticas nas residências .....	88
Figura 19 - Placas .....	90
Figura 20 - Igarapé .....	90
Figura 21 - Área do entorno do Igarapé .....	91
Figura 22 - Pinturas .....	92
Figura 23 - Expressões do quilombo paraense .....	92
Figura 24 - Demais artesanatos .....	93
Figura 25 - Artesanatos em cuia e carroço de açaí .....	94
Figura 26 - Recursos para produção da cerâmica.....	95
Figura 27 - Modelagem do barro.....	96
Figura 28 - Adultos e idosos realizando calçamento nas peças.....	97
Figura 29 - Jovem realizando calçamento nas peças.....	97

Figura 30 - Processo de enforar as panelas para queimar .....	98
Figura 31 - Panelas e tampas de cerâmica .....	100
Figura 32 - Símbolo das panelas de cerâmica .....	101
Figura 33 - Demais objetos de cerâmica .....	101
Figura 34 - Cerimônia de colandos EJA - 2009 .....	125
Figura 35 - Vista panorâmica da escola quilombola Bento Lima de Oliveira .....	126
Figura 36 - Refeitório e cozinha .....	127
Figura 37 - Alunos no momento da recreação.....	128
Figura 38 - Alunos no bebedouro .....	129
Figura 39 - Vista panorâmica das três salas de aula .....	130
Figura 40 - Interior da sala de aula .....	130
Figura 41 - Parede da sala de aula .....	131
Figura 42 - Barracão improvisado para sala de aula .....	132
Figura 43 - Imagem: alunos brincando no momento de recreação.....	133
Figura 44 - Sala da direção .....	134
Figura 45 - Festa Junina .....	135
Figura 46 - Apresentação de capoeira pelos alunos .....	136
Figura 47 - Brasão do uniforme escolar .....	147
Figura 48 - Primeiro dia de Formação.....	153
Figura 49 - Segundo dia de formação: Roda de conversa .....	155

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Distribuição das produções acadêmicas.....	51
Gráfico 2 - Distribuição das produções acadêmicas por ano de defesa.....	52

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisa por descritores .....	36
Tabela 2 - Descritor: Afrocentricidade e Educação antirracista.....	37
Tabela 3 - Descritor: Decolonialidade e Educação antirracista.....	41
Tabela 4 - Descritor: Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação.....	44
Tabela 5 - Descritor: Comunidade quilombola e Processos formativos .....	47

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>DCNERER</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnicas-Raciais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GEPEIF</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPGED</b>	Programa De Pós- Graduação Em Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ITERPA</b>	Instituto de Terras do Pará
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TEM</b>	Teatro Experimental Negro

## SUMÁRIO

<b>1. RAÍZES ANCESTRAIS</b> .....	19
1.1 Agência, Consciência e Localização: dimensões subjetivas e formativas.....	22
1.2 Filhos do Quilombo: o desabrochar das raízes africanas.....	30
<b>2. ESTADO DO CONHECIMENTO: A AFROCENTRICIDADE E DECOLONIALIDADE NAS PESQUISAS QUILOMBOLAS.</b> .....	35
2.1 Estudos que versam sobre Afrocentricidade e Educação Antirracista .....	37
2.2 Estudos que versam sobre Decolonialidade e Educação Antirracista.....	39
2.3 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação .....	44
2.4 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola e Processos formativos.....	47
<b>3. COMUNIDADE ÁFRICA: entre lutas, territorialidade, resistências e ancestralidades</b> .....	54
3.1 Comunidade Quilombola África.....	58
3.2 Percurso histórico – por entre lutas e resistências.....	58
3.3 Potencialidades de Saberes e Cultura no/do Território Quilombola África .....	70
<b>4. PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS DECOLONIAIS E AFROCENTRADOS DA PESQUISA</b> .....	102
4.1 Afrocentricidade: um caminhar decolonial pelo território quilombola.....	112
4.2 Procedimentos da pesquisa .....	117
<b>5. CONTEXTO EDUCACIONAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ÁFRICA: trajetória e estrutura</b> .....	121
5.1 Escola quilombola Bento Lima de Oliveira na comunidade quilombola África.....	122
<b>6. POR UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA, ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ÁFRICA</b> .....	137
6.1 Encontro de formação com a comunidade escolar do quilombo África .....	152
6.2 Resistência e Ancestralidade na Educação da Comunidade .....	164
<b>7. CAMINHOS DE RETORNO: “Somos frutos das lutas dos nossos antepassados”</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	175

## 1. RAÍZES ANCESTRAIS

Valeu Zumbi  
O grito forte dos Palmares  
Que correu terras céus e mares  
Influenciando a Abolição  
Zumbi valeu  
Hoje a Vila é Kizomba  
É batuque, canto e dança  
Jogo e Maracatu.

(Kizomba, Festa da raça– Martinho da Vila)

A presente pesquisa intitulada *POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL QUILOMBOLA: um estudo sobre a comunidade África em Moju-PA* trata sobre os processos formativos manifestados nas relações coletivas da comunidade quilombola África/Moju-PA. Desse modo, a pesquisa visa enfatizar o território quilombola enquanto espaço de formação humana, social e cultural na transmissão de sentidos e saberes, que atravessam elementos essenciais no processo de construção da ancestralidade quilombola enveredada por suas diversas práticas, através de experimentações e vivências.

É importante compreender que as comunidades quilombolas abrangem um conjunto de significações e valores, que possuem maneiras particulares de criar relações com o mundo, de se posicionar e expressar-se nele. As práticas e saberes tradicionais perpassam pelos deslocamentos culturais, considerando que a territorialidade quilombola reverbera suas matrizes africanas, fonte de sua agência, modos de vivência e produção de conhecimentos outros. Os traços históricos da exclusão do negro tanto na constituição social do Brasil como no processo de escolarização tomam uma nova conotação, no âmbito das lutas, centrada no resgate e valorização das lutas e do papel do povo negro na formação de nosso país e afirmação das ancestralidades.

O período escravista escancarou as degradantes condições sub-humanas das quais o povo negro foi submetido. Ainda que a abolição, fundamentalmente, marcasse a liberação da população negra da escravidão, em contrapartida essa medida não propiciou ao povo negro, o acesso às condições básicas para garantir a dignidade humana como terra, moradia, saúde e educação. Portanto, nesse processo histórico inicia-se uma movimentação intensa da população negra em superar as desigualdades sociais e a condição subalterna. Esse retorno à história nos permite visualizar e compreender o

contexto não apenas das formas de opressão para com os negros, mas também de suas diferentes formas de resistência.

Desse modo, as iniciativas de organizações e movimentos sociais, empreendidas como mecanismo de resistência, objetivavam a inclusão e promoção da igualdade social do negro na sociedade. Além disso, denunciavam os processos de exclusão como as políticas de branqueamento, os discursos em torno da miscigenação e o mito da democracia racial e (Maués, 1991; Munanga, 1999).

Assim, a compreensão da trajetória de luta pelos direitos negados, sobretudo pela educação em nosso país está estritamente relacionada ao período escravocrata e as relações estabelecidas ao longo da história com a população negra que influenciaram na sua atual condição educacional de desigualdade. A dimensão histórica educacional do povo negro no Brasil esteve à margem durante longo tempo, tendo início desde o período colonial, passando pelo período imperial, primeira república em um sistema de bases excludentes.

A respeito do percurso histórico de organização desse grupo étnico-racial podemos destacar: as formas de luta no período da escravidão com a experiência coletiva dos quilombos, ocorrida não apenas no Brasil, como também em países das Américas; após a abolição, como a Revolta da Chibata (1910) e a Frente Negra Brasileira (1931-1937) movimentos ocorridos no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente; a influência do negro na mídia por meio da imprensa negra paulista, a criação do Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944 e a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 (Gomes, 2011). Nessa perspectiva, a atuação do movimento negro foi substancial na busca de políticas reparadoras das desigualdades raciais e as suas conquistas, como se constata na citação a seguir:

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (Almeida e Sanchez, 2016, p. 238).

A intensa mobilização realizada pela militância negra, entre o final do século XX e início do século XXI, viabilizou importantes avanços, no que tange à questão racial no Brasil e ao processo de acesso à educação formal ocasionando na criação e efetivação de

diversas políticas públicas. As ações do Movimento Negro propunham denunciar a escola como um espaço de discriminação e perpetuação do racismo institucional, e, conseqüentemente, reivindicar a necessidade da exaltação e valorização de saberes e culturas negras. Destarte, a promulgação da Carta Magna de 1988 retrata um marco histórico no reconhecimento da diversidade étnica no Brasil, por conseguinte a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que posteriormente concebe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) constituem dispositivos legais que contemplam uma Educação para Relações Étnico-Raciais.

As ações afirmativas como a Lei n.º 10.639/2003, implantada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de história, cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola básica, configurando um importante avanço na luta antirracista no país. Mesmo após mais de duas décadas de vigência, essa lei enfrenta desafios quanto a sua aplicabilidade. De um lado, ressaltam-se os fatores positivos que contribuem para o rompimento da concepção de inferioridade do povo negro decorrentes da discriminação e preconceito racial. Por outro lado, os discursos contrários acirram o silenciamento sobre as práticas racistas na escola, reforçando os estigmas e as disparidades entre outros grupos étnicos.

Assim, como desdobramento da Lei 10.639/2003, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) além de reforçar a efetividade da lei 10.639/2003, buscou fomentar à divulgação e à produção de conhecimentos, o estudo das comunidades remanescentes de quilombos, a representatividade da negritude no campo das políticas públicas antirracistas na perspectiva educacional (Maia, 2021).

A Lei n.º 12.711/2012, também conhecida como “Lei das cotas”, consistiu em uma conquista significativa para a educação superior pública brasileira. Essa lei estabelece que um percentual de 50% das vagas destinadas deve ser reservado para estudantes de escolas públicas além de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, visando assim a democratização do acesso e a permanência nas universidades. Vale frisar que essa iniciativa não partiu somente do Estado, mas também de outros segmentos como de movimentos sociais e da própria autonomia das universidades, visto que educação brasileira ainda traz em sua gênese marcas de uma educação elitizada e de profundas desigualdades sociais e raciais. Já a Lei n.º 12.990/2014 prevê reservar 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para docentes das universidades federais a candidatos

negros. Essa medida consiste em um importante passo para a efetivação da equidade de oportunidades entre as raças.

Nesse sentido, as políticas públicas ora apresentadas apontam os avanços expressivos na história da educação brasileira, essencialmente no que toca à inserção de afrodescendentes não apenas no espaço escolar, mas também na própria sociedade que, desde o final da escravidão, tentou estabelecer um lugar de marginalização da história e memória pensado e direcionado a esse coletivo. Desse modo, somadas às demais políticas públicas que elencamos neste texto, ressalta-se os processos educativos na educação quilombola.

A reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas ganha destaque a partir da Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nessa perspectiva, essa resolução institui uma formação específica e discute a educação realizada no quilombo pautada nos quilombolas, na territorialidade e etnicidade. Ademais, “insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade [...]” (Miranda, 2012 p. 374).

Posto que as comunidades quilombolas constroem em seus territórios saberes e práticas tradicionais que moldam seus modos de vida e sua relação com o Outro e a natureza, cultivo e manejo do roçado e da agricultura, faz-se necessário trazer para esse cenário a proposta de uma educação diferenciada com direcionamento à narrativa própria desses coletivos e a preservação de suas culturas ancestrais.

Reiteramos que esse sucinto trajeto histórico da educação escolar do negro no Brasil aqui traçado, demonstra que a luta por ações afirmativas propõe uma educação para as relações étnico-raciais que caminha no sentido democrático e antirracista orientada a decolonizar os currículos, as práticas e os conhecimentos. Trata-se de um processo ainda com muitas lacunas, mas que em seu cerne traz um potencial transformador que reconhece e valoriza sua diversidade. Dessa maneira, nos convida à reflexão, para, assim, construir oportunidades iguais para a comunidade negra e estabelecer diálogos sobre o enfrentamento e combate ao racismo para além dos espaços educacionais.

### 1.1 Agência, Consciência e Localização: dimensões subjetivas e formativas

Permita-me discorrer sobre os acontecimentos que atravessam diferentes âmbitos no que concerne a relação pessoal com o objeto de estudo que compreendem desde a

dimensão subjetiva com a imersão memorial familiar e na infância até a formação acadêmica, assim como as inquietações como pesquisadora e a escolha do objeto de estudo. Essas diversas interfaces circundam o percurso da escrita e certamente reverberaram na tessitura da tese.

Em um primeiro momento, ressaltamos as percepções ancestrais e memórias da infância circunscritas em minhas raízes africanas, como constructo do meu ser. Já no segundo momento destaca-se as reflexões acadêmicas atreladas ao exercício da docência e os primeiros contatos com a comunidade quilombola África. Esses apontamentos demarcam a influência e a relação entre a pesquisadora e os coparticipantes da pesquisa.

Ao revisitar minhas memórias da infância, regresso ao meu lugar de origem que se circunscreve em uma cidade pequena chamada Igarapé-Miri, no interior do estado do Pará, onde traço o início do meu percurso de vida, bem como minhas experiências no âmbito da infância. Minha linhagem familiar é majoritariamente interiorana, de poucos recursos, sobretudo em se tratando de vulnerabilidade econômica. A experiência de vida de meus antepassados é marcada pela exploração de trabalho, assim como de muitos negros em nossa sociedade. Meus bisavós e avôs paternos, Henrique e Mercindo, exerciam trabalho árduo braçal no engenho de cana-de-açúcar<sup>1</sup>, atividade econômica ilegal predominante entre os anos de 1940 e 1970, em algumas localidades ribeirinhas de Igarapé-Miri. A parentela mais antiga rememora que eles eram homens negros com estrutura robusta, características que atraíam os senhores donos do engenho de cana-de-açúcar por suas forças físicas e mão de obra barata.

---

<sup>1</sup>Segundo os relatos de antigos moradores de Igarapé-Miri, no engenho de cana-de-açúcar era produzido açúcar e água ardente (cachaça). Com mais de 16 horas de trabalhos diários, os trabalhadores realizavam múltiplas atividades como a roçagem, a *queimagem* para preparar o solo seguindo da plantação da cana-de-açúcar e por último a colheita, que era feita de maneira manual enfrentando situações adversas como sol, lama, formiga, espinhos. Após a colheita, a cana-de-açúcar entrava em outro processo. Os *peões* [expressão utilizada para se referir aos trabalhadores do engenho] eram responsáveis pela colheita e pelo traslado do material até o engenho era realizado em batelões (barco rústico a vapor). No engenho era feita a moagem da cana-de-açúcar para assim armazená-la em *paíós* (contêiner de madeira). Na sequência, faziam a *lambicagem* (produto da cachaça) depositando em *dornas* que era uma espécie de vasilha e posteriormente eram postos em garrafões. Depois de todo esse processo, a mercadoria era destinada para diferentes cidades paraenses e fora do estado. A remuneração pelo trabalho se dava em troca de um vale-compra que era revertido em mercadoria adquirida na mercearia do próprio dono de engenho. Além do trabalho desgastante no engenho, os trabalhadores ainda tinham que prestar serviços domésticos e de outras naturezas na residência do dono de engenho como apanhar açaí, encher água, cortar lenha, entre outros. Havia, aproximadamente, um total de 50 engenhos em toda região ribeirinha de Igarapé-Miri/Pa. Essa atividade começa a perder força na década de 70, período em que os engenhos passaram a ser desativados gradativamente.

Cresci ouvindo e tendo por referência a memória de minha ancestralidade que lutava e trabalhava muito para existir e resistir, que mesmo diante de mínimas chances em iniciar ou dar continuidade em seus processos de escolarização, abriram os caminhos para que hoje eu pudesse chegar, pois “as teias que nos ligam à ancestralidade traçam seus bordados no inconsciente, no imaginário, nas lembranças, nos fazeres rituais e cotidianos, nas relações do indivíduo com seu tempo e seu lugar” (Vidal, 2019. Prefácio). Esse fato marca nossa relação com a educação, como uma possibilidade que transforma vidas, muda histórias e dribla todos os entraves sociais que recaem ao corpo negro (Fanon, 2008). Assim, recordo-me que durante o período da Educação básica, no município de Igarapé-Miri, um episódio ocorrido no desfile cívico, nos idos de 1998, produziu marcas em meu percurso escolar.

A principal instituição escolar que ofertava o Ensino fundamental maior, na época, era o Instituto Santana, comumente conhecido por Colégio das freiras. Esta escola era regida por três organizações: pelas freiras que compunham o corpo organizacional escolar atuando na orientação religiosa dos estudantes, pela esfera pública municipal como mantenedora financeira do espaço e responsável pela distribuição de recursos alimentares e por último pela esfera pública estadual com a incumbência na lotação de servidores.

Retomando ao episódio do ato cívico, esse evento foi realizado em alusão à comemoração ao dia 07 de setembro, cujo tema daquele ano tratava a respeito da Historicidade do negro no Brasil. Assim, depois de formar os pelotões, a escola selecionou, previamente, os alunos a partir de critérios fenótipos comunicando, aos pais e responsáveis, apenas que estes iriam compor o pelotão em cima de uma pequena camionete.

Figura 1 - Desfile cívico



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, podemos notar na imagem, foram designados dois alunos negros juntamente a mim, representando os escravos e dois alunos brancos representado os senhores de engenho. Vários questionamentos surgiram a partir das impressões da infância como participante daquela manifestação cívica, que, ativada por minha agência africana (Asante, 2009; Mazama, 2009) percebe a disparidade desigual dos modos engessados da estrutura social: Por que nós alunos negros também não poderíamos estar tão bem-vestidos quanto os alunos que representavam os “senhores”? Por que o lugar que ocupamos quer seja naquele carro, quer seja na cidade ou na sociedade, são espaços desconfortáveis e inseguros? Por que a educação, que desempenha um papel fundamental na construção do indivíduo, perpetua a inferioridade do negro acentuando as diferenças raciais na escola?

Dentro desse cenário, minhas inquietações, na inocência infantil, que por vezes foram freadas pelo argumento “porque a história é assim”, já denotavam, despretensiosamente, marcas decoloniais e afrocentradas, que se propõe a questionar um ensino que reproduz a história pelo viés do colonizador, procurando apontar por vertentes de superioridade/inferioridade as diferentes maneiras de dominação e opressão dos povos colonizados (Quijano, 2005).

Hoje, compreendo que a participação naquele momento cívico me proporcionou refletir, pelo pertencimento e indignação, que as marcas da hegemonia eurocêntrica ainda são muito latentes em nossa formação escolar desde a formulação dos currículos aos livros didáticos, conforme notamos na seguinte assertiva:

Os/as negros/as aparecem apenas para ilustrar alguns momentos históricos do Brasil ou situações de subalternidade e de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense, como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (Cavalleiro, 2005, p. 13).

Esse fato descrito, desvela uma realidade assentada em um projeto político de poder na construção global de subjetividades. Demonstra os impasses que a educação enfrenta ao lidar com a diferença de modo que se nega a ressaltar no currículo, ou até mesmo em um festejo cívico, projetos que visam reconhecer e enaltecer a importância do legado do africano como formador de nossa cultura e identidade ou mesmo, que pudesse contribuir para práticas e uma educação antirracistas.

Felizmente, no decorrer do tempo, tivemos várias conquistas em prol da escolarização dos/as negros/as no contexto brasileiro, protagonizando a ascensão de novos atores sociais conscientes, de modo que a “Afrocentricidade é a consciência sobre a agência dos povos africanos” (Asante, 2009 p. 94). Nessa perspectiva, afirmo que essas memórias tocam na subjetividade reforçando a importância familiar, como destaca Asante, a fim de “tomar consciência não apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis” (Asante, 2009 p. 94), trazendo a consciência histórica, social e coletiva na afirmação de nossa identidade.

Tendo em vista que minha localização psicológica, social e cultural, como ressalta Asante (2014), reavalia a trajetória dos povos negros desde a diáspora ao encontro de minha história familiar, no sentido em que me descubro, me entendo como mulher negra. Assim, a partir de uma inquietude transformadora, que acende nossa negritude e determina um desabrochar do pensamento crítico e sensível desde as raízes africanas, questiona e resiste as amarras da colonialidade, frente as representações sociais eurocêntricas instauradas no processo de escolarização.

Feitos esses apontamentos, faz-se necessário pontuar nosso trajeto acadêmico e os primeiros contatos com a comunidade remanescente quilombola África. Ingressei, em 2010, no curso de graduação em Letras- habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará (UFPA/campus Abaetetuba). Durante a graduação foram pouquíssimos os contatos com produções acadêmicas a respeito das relações étnico-raciais, salvo o contato com textos literários que abordavam a condição da comunidade negra desde os processos afro diaspóricos.

A trajetória acadêmica no curso de Mestrado em Educação e Cultura no período de 2016-2018 pelo Programa de pós-graduação em Educação e cultura (PPGEDUC/UFPA) foi muitíssimo significativa quanto ao meu crescimento acadêmico na compreensão do tornar-se pesquisadora. As disciplinas ministradas durante o mestrado despertaram o interesse em cursar a graduação em Pedagogia, assim se sucedeu. A formação no mestrado foi um divisor de águas quanto ao contato e aproximações com vários estudos voltados para a temática étnico-racial.

Assim, a empreitada teórico-metodológica desde a produção da dissertação de mestrado já anunciava o interesse em pesquisar, em favor e defesa de movimentos subalternizados e grupos minoritários. Dessa forma, finalizamos o curso de Mestrado com a dissertação defendida sobre as linhas de fuga empreendidas pelo grupo LGBT de Igarapé-Miri, no sentido da produção de uma micropolítica da diferença.

No ano de 2017 ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA), onde nos foi apresentado um amplo campo de linhas investigativas. As discussões e atividades em torno de diversas questões levantadas no grupo de pesquisa possibilitaram apropriações das perspectivas teóricas e conceituais voltadas para a Infância, Formação de professores na Educação básica, educação antirracista, Pedagogia decolonial, entre outras. Desde então, iniciaram os primeiros ensaios na construção de um pré-projeto para concorrer a uma vaga no curso de doutorado, objetivando estabelecer um diálogo entre o decolonialidade e os quilombolas.

O aprofundamento das vertentes teóricas decoloniais nos diálogos estabelecidos, com competência e maestria, pelo professor Waldir Abreu através do GEPEIF, foi essencial para ampliar e direcionar nosso campo investigativo. A aprovação no curso de Doutorado em Educação (PPGED/UFPA), em 2020, possibilitou amadurecer e potencializar as ideias do projeto pensadas em outrora, a partir das discussões e atividades desenvolvidas nas disciplinas ofertadas pelo programa, atreladas as ferramentas teórico-conceituais levantadas no referido grupo de estudo.

As primeiras experiências construídas como docente na Educação básica, iniciadas no ano de 2014, foram aperfeiçoando a construção de uma postura crítica e reflexiva para as questões raciais. Pelo fato de lecionar uma disciplina de língua estrangeira, a saber língua espanhola, havia muita dificuldade em relacionar os conteúdos propostos na matriz curricular com as relações étnico-raciais, pois o currículo apenas sugeria abordar os países situados na Europa e assim, não contemplava, por exemplo, os aspectos culturais e históricos dos países africanos e latino-americanos que falam a língua espanhola. A ausência de discussões em torno de uma educação antirracista no contexto escolar nos gerava certa inquietação, pois eram temas que entravam na escola somente de forma pontual, sendo abordados apenas em alusão ao 20 de novembro, dia da consciência negra, sem estabelecer uma problematização dessas questões.

A experiência acadêmica e profissional me conectou intensamente como pesquisadora com a temática étnico-racial, portanto com a luta quilombola. No que concerne ao exercício etnográfico, nossa primeira aproximação com nossos interlocutores da pesquisa, ou seja, os quilombolas da comunidade África, ocorreu em um momento anterior à construção desta tese. Em 2016, a instituição escolar em que eu lecionava realizou uma excursão como culminância de uma atividade extraclasse.

Essa expedição tinha o intuito de levar alguns alunos e professores à comunidade África para conhecerem o projeto “Filhos do quilombo”. Na ocasião, conhecemos e

dialogámos com alguns moradores da comunidade, disfrutamos da culinária local além de apreciar inúmeras peças artesanais. A participação na excursão nos impactou significativamente pelas experiências envolta das dinâmicas lúdicas com a diversidade cultural, agregando sentido às nossas práticas pedagógicas.

Em um novo momento oportuno pude retornar à comunidade quilombola África através de alguns colegas docentes que lecionavam no projeto Neputira<sup>2</sup>. Esse contato foi sentido como provocação/convite, a imergir em suas manifestações culturais e de saberes, fatores interessantes que moviam diversas ideias para a construção de uma pesquisa com o grupo de remanescentes quilombolas.

O projeto Neputira priorizava uma educação interdisciplinar que considera o saber local dos alunos quilombolas. Assim, durante a vigência do projeto (2015- 2016) pude acompanhar, por duas vezes, dentro da comunidade quilombola África, como acontece o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa, considerando a realidade local como um contexto culturalmente específico.

O ambiente acolhedor e as conversas com os moradores, desde as crianças aos mais antigos, foram relevantes para estreitar uma relação amistosa e de confiança, primeiramente, com Catarina, reconhecida como matriarca do local, e posteriormente com os demais moradores do quilombo. O pertencimento me atingiu com tamanho potencial, naquele espaço acolhedor pude receber todo o sentimento de ancestralidade e conhecer a fundo como a luta quilombola se configura para além de seu campo local, a partir de um partilhar sensível de gerações e ensinamentos.

Desse modo, a relevância acadêmica e social desta pesquisa consiste em acentuar uma zona de visibilidade no campo acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA) enfatizando as epistemologias decoloniais e afrocentradas no contexto educacional pertinentes nos debates sobre as questões étnico-raciais. Com isso, se objetiva construir na linha de Formação de professores/as, trabalho docente, teorias e práticas educacionais do PPGED um contexto discursivo mais amplo nas pesquisas quilombola, que visa compreender sua representação territorial enquanto dimensão política, social e educativa e as concepções e práticas dessas comunidades tradicionais.

---

<sup>2</sup>O projeto Neputira foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Moju-PA e voltado para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa iniciativa, sob a coordenação da Professora Doutora Mara Rita, foi direcionada para diversas comunidades quilombolas na zona rural atendidas pela Prefeitura Municipal de Moju-PA.

Nesse sentido, esses caminhos, que ora percorremos, possibilitam avançar no conhecimento que vem sendo produzido no cenário intelectual referente às relações étnico-raciais. Ademais, propiciam a abertura para a discussão e problematizações na formação de professores, com ênfase no potencial em articular meio acadêmico e sociedade.

Em vista disso, pela consciência afrocêntrica (Asante, 2009) buscamos reivindicar uma educação que contemple o povo negro como agentes de sua história. A educação antirracista é uma abordagem fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e democrática de forma que [...] para ser um afrocêntrico tem que se ter uma autoconsciência da necessidade de centralização (Asante, 2011a, p.1).

Essas reflexões permitem compreender nosso percurso enquanto mulher, negra, pesquisadora, interiorana, professora e militante que busca, por meio da formação acadêmica, assumir um comprometimento com a luta antirracista que possibilita pensar a territorialidade quilombola como espaços de experiências coletivas resistentes e a importância em preservar a memória de lutas.

Nosso objetivo como intelectuais é fornecer ao mundo a análise mais válida e valiosa possível dos fenômenos africanos. Isso significa que devemos abandonar muitos elementos da pesquisa histórica, particularmente sua exagerada ênfase nos textos escritos, e introduzir novas maneiras de deslindar o significado da vida dos africanos [...] (Asante, 2009 p. 105-106).

Reiterando a citação de Asante, nosso compromisso intelectual com legado histórico e cultural dos grupos afro-brasileiros consiste no engajamento em combater o racismo dentro e fora da escola. Assim, assumir uma postura antirracista representa desconstruir os reflexos de uma sociedade racista a partir de uma história contada pela perspectiva das lutas minoritárias que mobiliza uma ação coletiva provocando estratégias de reflexão com contribuições significativas na valorização da cultura negra. Nessa perspectiva, trazer para o debate acadêmico a temática étnico-racial produz um despertar positivo e assegura o reconhecimento do protagonismo negro, visando, assim, centralizar saberes e culturas de matrizes africanas, fundamentais para a formação do povo brasileiro.

O quilombo África resiste as intemperes de uma dominação que se descontrói a partir dos seus saberes, dizeres, histórias, práticas de vida e escolares. Assim, ao adentrar naquele território, a cada passo que dava vivia uma história sendo contato, desde a

diáspora entre Brasil e África, até as mudanças de visões e fortalecimento da igualdade, isso muito sentido pela resistência da mulher negra com liderança em ecos para as novas gerações. Naquela visita me tornei filha do quilombo, algo permaneceu em mim, como um acontecimento em que posteriormente pude reconhecer com potência.

Assim, em cada degrau escalado, fui voltando meu interesse pela dinâmica da comunidade África e pelo atravessamento das suas vivências. Nesse sentido, construir uma pesquisa com quilombolas permite evidenciar as singularidades de suas histórias, culturas e saberes que foge da perspectiva inferiorizada e subalternizada de seres, manifestações e visões de mundo como ainda são veiculadas em diferentes espaços educacionais.

Desde as primeiras conversas partilhadas pude perceber que o saber local ganhou novos territórios, pois, felizmente, muitos quilombolas alcançaram outros espaços dentro do campo de formação acadêmica, desde a graduação até o doutorado. Desta forma, o quilombo se alegra a escrever sua história de luta e resistência em um solo dominado pela discriminação e privação do poder público. As linhas de fugas sentidas por esta pesquisadora, avança por um orgulho de resistência que me acompanha, pois sigo me reconhecendo em muitos rostos e histórias.

## 1.2 Filhos do Quilombo: o desabrochar das raízes africanas

A comunidade quilombola África representa a luta e resistência de um povo unido desde a diáspora e a escravização contra à visão eurocêntrica. As referências ancestrais africanas foram essenciais para o processo dinâmico na construção da identidade, a preservação da cultura e tradições. Seus centros de saberes se movem por entre manifestações artísticas, linguísticas, artesanais, crenças, ritos e expressões que pelos Filhos do quilombo<sup>3</sup> conectam gerações. Essa diversidade integradora expressa a valorização, o reconhecimento e afirmação individual e coletiva dos povos tradicionais de matriz africana.

Partindo destas considerações iniciais, adentraremos nas nuances que configuram nossa aproximação com o campo de problematizações deste estudo. Por entre trilhas da

---

<sup>3</sup> O projeto cultural Filhos do quilombo criado conjuntamente entre as comunidades quilombolas África, Laranjituba, Moju-mirim e Vila Caeté com o propósito de resgatar, preservar, fortalecer e divulgar as manifestações culturais quilombola. Busca desenvolver diferentes atividades voltadas para artesanatos, artefatos de cerâmica, música e dança. Além disso, promove diversas oficinas, contação de lendas amazônicas, histórias de antepassados que foram escravizados na região do Caeté, confecção de instrumentos musicais, entre outros.

pesquisa, fomos traçando nosso objetivo geral do estudo, que ora apresentamos: Compreender os processos formativos no cotidiano da comunidade quilombola África no município de Moju/PA. Quanto aos objetivos específicos foram: (I) Dar visibilidade, sob a perspectiva decolonial e afrocentrada, aos processos educativos que acontecem nas relações cotidianas na comunidade quilombola África; (II) Identificar as formas de expressão e de sociabilidade dos quilombolas, no que concerne aos aspectos de ancestralidade, afrocentricidade e relação cultura-natureza como a construção de espaços de coletividade e resistência; (III) Levantar no banco de dados da capes pesquisas que tenham como foco de investigação a decolonialidade e a afrocentricidade em sua relação com comunidades e educação quilombola (IV) Pensar a Comunidade quilombola África, na perspectiva decolonial e afrocentrada, como espaço formação e afirmação de culturas e saberes; (V) Registrar a história narrada por vozes de insurreição dos coparticipantes quilombolas e suas tessituras na construção de uma agência africana.

Assim, a problemática deste estudo gira em torno dos seguintes questionamentos: Que processos formativos de sociabilidade atravessam a afrocentricidade na Comunidade África? Como se tecem as conexões de práticas socioeducativas com a potencialização de costumes e tradições de matriz africana na comunidade? Que propostas pedagógicas dialogam com práticas decoloniais/afrocentradas vêm sendo mobilizadas a partir de um diálogo entre o conhecimento escolar e os outros saberes, na construção de uma educação decolonial e afrocentrada? Que práticas socioeducativas desenvolvidas na Comunidade África podem ser consideradas decoloniais e afrocentradas? Dessa maneira, o processo de construção desta problemática se assenta a partir da perspectiva de vislumbrar a comunidade quilombola como espaço de reconhecimento e valorização da matriz cultural negra, com ênfase na produção de saberes e modos outros de existência na comunidade expressos pelas vozes dos coparticipantes que nela falam e atuam.

Para tanto, a pesquisa parte da tese: os processos formativos vivenciados na Comunidade quilombola África potencializam, a partir de um movimento decolonial e afrocentrado, modos outros de ser, existir, pensar e intervir no mundo, evidenciando saberes que se organizam nas diferentes formas de vida e de resistência da comunidade.

A presente tese visa entender como os processos formativos na comunidade África à luz do debate decolonial e afrocentrado, por conhecimentos outros, produzem uma ruptura com a lógica da modernidade colonial. Assim, pretende-se seguir o percurso investigativo partir de autores como Asante (2009), Walsh (2006), (2009), Figueiredo

(2010), Quijano (2005; 2010), Mignolo (2003; 2008), Spivak (2010), Olivera (2014), Zulma Palermo (2014) entre outros.

Como recurso metodológico, pretende-se efetivar por meio de pesquisa participante e envolvente realizada no território quilombola da comunidade África, calcados numa abordagem decolonial e afrocentrada. Assim, atravessados pelo experimentar/vivenciar a realidade quilombola, a partir de uma construção coletiva com os coparticipantes da pesquisa, que são os moradores da comunidade África, através de suas vivências no território quilombola, para além das instituições educacionais, buscamos capturar as diferentes formas de expressão, fora de algo previamente estabelecido.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, o acompanhamento dos processos formativos no quilombo se deu durante as assíduas vivências na comunidade. Nossas conversas na comunidade possibilitaram narrativas dos/as coparticipantes da pesquisa que foram previamente pensadas a partir de eixos temáticos, tais como: surgimento do quilombo, conquista do território, brincadeiras infantis, práticas e ritos de cura, manifestações culturais, entre outros. Os diálogos<sup>4</sup> com nossos/as interlocutores/as, coparticipantes diversos/as e plurais, não seguiram nenhum roteiro prévio de perguntas, mas transcorreram a partir da observação envolvente, em que os eixos ora apresentados surgiam naturalmente através dos diálogos. Desse modo, nosso exercício etnográfico decolonial e afrocentrado, por um olhar sensível, conectava os pontos imbricados em uma rede de multiplicidade manifestada em suas falas carregadas, por vezes, de emoção, nostalgia, esperança sobre suas histórias de vida, saberes e dimensões do sagrado. Seguidamente, os diálogos foram tomados por sensações profundas ora com contentamento, ora com os olhos marejados.

Portanto, considero que percorrer o campo de estudo das pedagogias decoloniais e afrocentradas permite a visibilidade das particularidades de uma história narrada por vozes de insurreição de negros que vivenciam, cotidianamente, preconceito e processos de segregação. Sendo assim, percorrer os processos formativos que permeiam a comunidade remanescente quilombola, além de ser relevante para a história deste povo, será de suma importância para os estudos acadêmicos que estarão em diálogo com a

---

<sup>4</sup> Com vistas de situar o/a leitor/a, iremos adotar os termos “diálogos” e “conversas” como sinônimos, conforme o sentido freiriano (1983) que compreende Diálogos como um momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade, além de ser algo inerente a sua própria natureza.

construção nas relações étnico-raciais e educação antirracista em consonância com as vertentes decoloniais e afrocentradas.

Nossas proposições partem de uma pesquisa participante e envolvente construída a partir de uma escuta atenta e um olhar sensível com os interlocutores quilombolas, valorizando suas vidas, às suas interpretações, construção de sentidos coletivos, significações culturais, reconhecendo suas lutas, de modos outros de vivências africanas que evidenciam um giro epistemológico nas práticas pedagógicas. A coletividade negra não deve ser vista apenas como resquícios de um passado histórico, pois carregam um importante legado histórico-cultural.

As práticas formativas da comunidade quilombola África sugerem o fortalecimento das suas culturas, como forma de luta política, transformação social e legitimação de saberes. Essas práticas sociais importam, pois elas dão sentido e ressignificam a dinâmica de vivência da comunidade. Além desse caráter político, a perspectiva decolonial possui uma relevância social e epistemológica importante ao demonstrar como esses saberes podem e devem ser trazidos para além da visibilidade do campo acadêmico, uma vez que são saberes ancestrais, em constante movimento, provindos da herança africana. Na sequência, apresentamos a estrutura desta tese, construída em torno de sete seções.

A primeira seção **Raízes Ancestrais** inclui duas subseções: 1.1 Agência, Consciência e Localização: dimensões subjetivas e formativas; 1.2 Filhos do Quilombo: o desabrochar das raízes africanas, elucida os elementos introdutórios, assim com as questões centrais que permeiam a pesquisa. Ademais, trata sobre as aproximações com o campo de estudo na perspectiva pessoal, acadêmica e social.

A segunda seção **Estado Do Conhecimento: A Afrocentricidade e Decolonialidade nas Pesquisas Quilombolas** destaca quatro subseções: 3.1 Estudos que versam sobre Afrocentricidade e educação antirracista, 3.2 Estudos que versam sobre Decolonialidade e Educação antirracista, 3.3 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação e 3.4 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação. Essa segunda seção apresenta um levantamento sobre o estado do conhecimento de algumas pesquisas desenvolvidas em dissertações e teses, no Brasil, a partir do banco de dados da CAPES.

Já a terceira seção **Comunidade África: entre Lutas, Territorialidades, Resistências e Ancestralidades** apresenta três subseções: 2.1 Comunidade Quilombola África, 2.2 Percurso histórico – por entre lutas e resistências e 2.3 Potencialidades de

Saberes e Cultura no/do Território Quilombola África. Destaca a dinâmica da comunidade no que concerne aos processos educativos/formativos a partir do conhecimento da mata, cosmovisão das divindades como protetores da floresta, o projeto Filhos do quilombo com técnicas ancestrais na confecção de painéis de cerâmica, o regate de costumes e tradições através da história oral por famílias tradicionais da comunidade. Esses aspectos possibilitam capturar a amplitude dos processos formativos no que concerne ao destaque de seus pontos de formação: ancestralidade, coletividade e relação cultura-natureza.

A quarta seção **Procedimentos etnográficos decoloniais e afrocentrados da pesquisa** com duas subseções 4.1 Afrocentricidade: um caminhar decolonial pelo território quilombola e 4.2 Procedimentos da pesquisa. Versa sobre a abordagem metodológica da Etnografia decolonial e afrocentrada, assim como os procedimentos da pesquisa durante as vivências comunitárias no quilombo.

Na sequência, a quinta seção **Contexto educacional na comunidade quilombola África: Trajetória e estrutura** com uma subseção 5.1 Escola quilombola Bento Lima de Oliveira na comunidade quilombola África, apresenta os processos educativos na comunidade quilombola África, além de abordar os primeiros impulsos pedagógicos e as etapas percorridas para se chegar em como a instituição escolar quilombola que se apresenta nos dias atuais.

A sexta seção **Por uma educação afrocentrada, antirracista e decolonial na comunidade quilombola África** com duas subseções 6.1 Encontro de formação com a comunidade escolar do quilombo África e 6.2 Resistência e Ancestralidade na educação da comunidade. Esta seção traz para a discussão reflexões em torno dos processos formativos na escola Bento Lima de Oliveira sob a perspectiva de uma educação antirracista, bem como evidencia as epistemologias insurgentes de caráter contra hegemônico, além de ações nas práticas curriculares e pedagógicas

Na sétima e última seção **Caminhos de retorno: “Somos frutos das lutas dos nossos antepassados”** realizamos alguns apontamentos balizados nas seções anteriores. Destaca também a busca em reforçar e reafirmar a importância de cada vez mais erguermos vozes em prol de vidas quilombolas, potencializando novas discussões e inquietações em torno das relações étnico-raciais.

A temática quilombola se apresentou, desde o início, como um desafio na construção desta tese. Então, convidamos o/a leitor/a a percorrer nesse caminhar atravessado pela consciência histórica da força política, da luta e da resistência negra.

## **2. ESTADO DO CONHECIMENTO: A AFROCENTRICIDADE E DECOLONIALIDADE NAS PESQUISAS QUILOMBOLAS.**

Angola, Congo, Benguela  
Monjolo, Capinda, Nina  
Quilola, Rebolo  
Aqui onde estão os homens  
Há um grande leilão  
Pois aqui onde estão os homens  
Dum lado, cana-de-açúcar  
Do outro lado, um imenso cafezal  
Ao centro, senhores sentados  
Vendo a colheita do algodão branco  
Sendo colhidos por mãos negras.

(África Brasil (Zumbi)- Jorge Ben Jor)

Nos últimos anos, tem acentuado a discussão, no contexto da educação brasileira, em torno das relações étnico-raciais. Esses debates ganham impulso devido à crescente implementação de políticas de ação afirmativa para relações raciais, com ênfase em produções acadêmicas de abordagens epistemológicas que confrontam a matriz hegemônica. Assim, essa etapa da pesquisa centra-se em realizar um Estado de Conhecimento a partir do levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas em dissertações e teses no campo da Afrocentricidade e pensamento decolonial nas pesquisas quilombolas.

No início dessa empreitada buscamos situar o/a leitor(a) quanto a compreensão aos aspectos referentes ao Estado do Conhecimento. Os apontamentos teóricos definem o Estado do conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021 p. 23).

Assim, nos apropriamos das pistas de sistematizações para esta construção, de maneira que “faz necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só a pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021 p. 23). Nesse sentido, ressalta-se a importância da construção do estado do conhecimento como uma etapa imprescindível para o processo da pesquisa, possibilitando, ao/a pesquisador(a), compreender as pesquisas relacionadas a determinado campo científico.

Desse modo, no primeiro momento traçamos um recorte temporal entre os anos de 2013 a 2023. Na sequência, realizamos um mapeamento bibliográfico das produções acadêmicas no Brasil, produzidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, a partir de buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, esse levantamento foi direcionado pelos seguintes descritores: (I) Afrocentricidade e educação antirracista; (II) Decolonialidade e Educação antirracista; (III) Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação; (IV) Processos formativos e Comunidades quilombola, como detalhado no quadro a seguir:

Tabela 1- Pesquisa por descritores

<b>DESCRITORES PESQUISADOS</b>	<b>TÍTULOS ENCONTRADOS</b>	<b>PESQUISAS SELECIONADAS</b>
“Afrocentricidade e Educação antirracista”	04	04
"Decolonialidade e Educação antirracista"	48	10
"Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação"	10	06
“Comunidade quilombola e Processos formativos”	23	08

Fonte: construído pela pesquisadora, em 23 de Janeiro de 2024.

O quadro I aponta que foram identificados um total de 85 títulos. Entretanto, a partir da leitura dos resumos, objetivos, metodologia e resultados obtidos, refinamos a seleção dos textos resultando em 28 pesquisas, a partir da área de conhecimento em educação e áreas afins. Desse modo, a pesquisa aqui proposta procura, em diálogo com esses estudos, construir o seu campo de problematizações com ênfase na Afrocentricidade e Decolonialidade nas pesquisas quilombolas, assim como identificar possíveis proximidades com nosso estudo investigativo. A seguir apresentamos o percurso realizado, seguindo a composição do corpus do trabalho em tópicos que correspondem aos descritores ora apresentados, bem como aos dados obtidos.

## 2.1 Estudos que versam sobre Afrocentricidade e Educação Antirracista

Nesse ensejo, destacamos quatro pesquisas dentro do descritor Afrocentricidade e educação antirracista identificadas em quatro instituições de Pós-graduação, entre os anos de 2019 e 2020, como aponta o quadro a seguir:

Tabela 2 - Descritor: Afrocentricidade e Educação antirracista

N.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1.	ALVES, Gieri Toledo.	Relações étnico-raciais, ensino e afrocentricidade: corpo-identidaer de meninos negros.	2020	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina
2.	SOARES, karina Maria de Souza.	A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista.	2020	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba
3.	SANTOS, Gilca Ribeiro dos.	Fundamento Filosófico da Pedagogia Multirracial: Propostas dos Movimentos Negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000).	2020	Doutorado	Universidade Nove de Julho
4.	CORREIA, Juliana do Nascimento.	BaObazinhO: Memória, Arte e Educação Antirracista. Uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação de histórias negras	2019	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A dissertação de Alves (2020) intitulada *Relações étnico-raciais, ensino e afrocentricidade: corpo-identidaer de meninos negros* objetiva refletir sobre o cotidiano escolar de meninos negros, visando contribuir para a construção da sua identidade étnico-racial, tendo como foco suas relações étnico-raciais e seus corpos-identidade no contexto de ensino. Através do método qualitativo de ação-intervenção, trabalha com as observações e registros escritos das interações verbais e não-verbais dos meninos negros serão baseadas na escuta do que dizem, expressam e apresentam a partir das informações e conhecimentos que serão trabalhados.

Problematiza sobre os fundamentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) antirracista e os processos de ensino-aprendizagem de meninos negros. Intenta por meio do processo de investigação ora em curso ajudar na efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de uma sequência de atividades de estudo, as quais promovam a construção de identidades étnico-raciais positivas através do legado dos impérios africanos pré-coloniais e suas interligações com as africanidades brasileiras.

A pesquisa de Soares (2020) nomeada *A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista* apresenta uma nova concepção de discussão para os conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio como proposta de fomento a uma educação antirracista com base nos princípios epistemológicos da Teoria da Afrocentricidade. Subsidiada por pensadores como Asante (2009; 2014; 2015; 2019), Karenga (2009), Diop (2010), Munanga (2000; 2005; 2010), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009), Nascimento (2009; 2014), tem por objetivo analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade.

A metodologia da pesquisa é qualitativa e os resultados demonstraram que as duas coleções didáticas selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018), que são as mais adotadas pelas escolas da rede pública de Ensino Médio e que constituíram nosso campo empírico de investigação, divergem na discussão da temática étnico-racial nos conteúdos didáticos. Na coleção “Biologia Moderna”, evidenciamos o caráter eurocêntrico, racista, objetivo e acrítico na abordagem do conhecimento que foge dos princípios afrocêntricos. Na coleção “Biologia Hoje”, observamos que as aproximações em relação ao paradigma da Afrocentricidade estão presentes, porém de forma eventual.

O estudo de Santos (2020) que tem como título *Fundamento Filosófico da Pedagogia Multirracial: Propostas dos Movimentos Negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000)* enfatiza uma abordagem a partir dos estudos históricos e teóricos relacionados à educação étnico-racial no Brasil e à constituição de um filosofar articulado à categoria da afrocentricidade. Isso envolve crítica e superação da filosofia eurocêntrica, até então hegemônica no contexto educacional brasileiro. O estudo busca explicitar as bases filosóficas das pedagogias multirraciais, desenvolvidas no Brasil, por grupos vinculados a dois Movimento Negro: no Rio de Janeiro, na década de 80 do século XX e em Santa Catarina, nas décadas iniciais do século XXI.

Desse modo, seu escopo central é de que de que a proposta pedagógica desses movimentos se apoia em premissas epistemológicas e antropológicas assentes sobre um

pensamento filosófico afrocentrado, de modo a se constituir como caminho que conduz a uma educação antirracista. O resultado aponta no sentido de contribuir para o entendimento da trajetória educacional da população negra no país e para a construção de pedagogias emancipadoras para essa população. Seu método de cunho filosófico-educacional, toma como fontes o acervo documental dos dois Movimentos, assim como os depoimentos disponíveis de seus fundadores.

Correia (2019) em sua dissertação de mestrado intitulada *BaObazinhO: Memória, Arte e Educação Antirracista. Uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação de histórias negras* ressalta sobre a importância da contação de histórias africanas e afro-brasileiras e a relevância das falas das crianças para a construção de um modelo educacional antirracista. Seus pressupostos teóricos versam sobre a Filosofia Afroperspectivista ou Afroperspectividade e o paradigma da Afrocentricidade. A pesquisa tem como ponto de partida o projeto BaObazinhO que alia memória, arte e educação, onde os contos da tradição oral africana e afro-brasileira.

A perspectiva metodológica é etnográfica baseada na observação participante em um marco temporal entre setembro e novembro de 2018. O estudo objetiva compreender qual era o impacto nas crianças a partir do contato com tal intervenção didático-pedagógica de forma que a contação de histórias e as brincadeiras que compõem o acervo do BaObazinhO foram ferramentas metodológicas para a realização da observação participante. Os resultados mostraram que, por meio das falas das crianças, é possível refletir sobre o contexto em que vivemos e é possível ainda pensar, junto com elas, em alternativas para a construção de um modelo educacional que respeite a infância.

## 2.2 Estudos que versam sobre Decolonialidade e Educação Antirracista

Na sequência, apresentamos dez pesquisas relacionadas ao descritor Decolonialidade e Educação antirracista identificadas em nove instituições de Pós-graduação, entre o período de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 conforme mostra o quadro abaixo:

Tabela 3 - Descritor: Decolonialidade e Educação antirracista

N.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1.	BARBOSA, Shirley Cristina Amador.	Educação, resistência e tradição oral: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA	2020	Mestrado	Universidade do Estado Do Pará
2.	CARDIN, Hortencia Keize Araujo.	Decolonizando a África: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de História	2020	Mestrado Profissional 1	Universidade Federal do Pará
3.	ARAÚJO, Viviane da Silva.	Educação antirracista e Práticas Pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/Ba: entre ausências e emergências.	2021	Mestrado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
4.	RAMOS, Luciana Dornelles.	Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista	2021	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
5.	VERAS, Cledia Ines Matos	Jovens da escola Quilombola de Paratibe-Pb: convivência, pertencimento e negação	2019	Doutorado	Universidade Federal do Ceará
6.	PAULA, Josiane Beloni de	Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS	2020	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
7.	CASSIANO, Fabiana de Franca.	Ensino antirracista na educação infantil: Novas perspectivas para o currículo	2022	Mestrado Profissional 1	Universidade do Estado do Rio De Janeiro
8.	NECTOUX, Andrea Lugo.	Por uma educação decolonial em filosofia: uma contribuição	2021	Mestrado Profissional 1	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e

		intercultural para o ensino das relações étnico-raciais e da filosofia africana na Educação Básica			Cultura do Colégio Pedro II
9.	MONTEIRO, Deborah.	Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial	2019	Mestrado	Universidade de São Paulo
10	LAURIANO, Viviane Basilio de Souza.	Os círculos de diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas	2023	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Barbosa (2020) investiga a tradição oral de matriz africana e afrobrasileira e os processos educativos que ocorrem na comunidade quilombola Vila União/ Campina, Salvaterra-Pará (PA). A metodologia está ancorada em uma abordagem qualitativa, com base na etnografia e na história oral em perspectiva decolonial. Para tanto, foram utilizadas as narrativas de dez moradores de Vila União/Campina, sendo que dentro desses relatos dos moradores foram apontadas algumas palavras, como: a) palavras que lembram; b) palavras que militam; c) palavras que educam. A partir do levantamento desses termos foi possível expandir a discussão de diversas temáticas, como por exemplo: construção do território, memórias, mudanças do lugar, organização da comunidade, papel das mulheres, conflito e limitação, resgate de tradição, trabalho e educação.

Cardin (2020) evidencia a importância do ensino de história a partir de uma perspectiva decolonial e que possa contribuir de forma significativa para a formação de uma consciência histórica antirracista. A pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano Colégio Militar de Belém-CMBEL e a partir de dados obtidos, foram propostas novas práticas e abordagens para o Ensino de História da África, que culminaram no produto final desse estudo que foi um jogo de tabuleiro denominado de —Decolonizando a África Antiga! que apresente a diversidade da África e da cultura afro-brasileira. A partir da observação participante, a autora investiga as documentações que regem o Ensino de História nesse estabelecimento, apontando como decorreram as aulas de História da África com os estudantes do 6º ano.

Araújo (2021) discute de que maneira as práticas das professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de

Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Os apontamentos teóricos versam sobre o campo da decolonialidade, acionando conceitos como sociologia das ausências e emergências, epistemologias do sul, justiça cognitiva, ecologia dos saberes, interculturalidade crítica e educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou das seguintes técnicas para a produção dos dados: entrevista semiestruturada, observações e diário de campo, além da análise dos documentos supracitados.

Ramos (2021) constrói sua pesquisa a partir de uma escrita de si que surge de suas vivências e experiências como professora na rede estadual do Rio Grande do Sul, e como aluna da Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora busca compreender a necessidade de um pensamento decolonial a partir dos estudos de pensadores latino-americanos, traçando um diálogo entre esses intelectuais para entender as relações étnico-raciais e as pautas da negritude. Utiliza a autobiografia como ferramenta metodológica e os resultados demonstram o quanto o acesso a uma educação antirracista pode afetar positivamente, tanto educando quanto educador, assim como ambos podem e devem ser agentes ativos neste processo educacional.

Veras (2019) busca compreender como os/as estudantes da Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado se identificam com a cultura afrodescendente e o projeto quilombola vivenciado na instituição de ensino. Cabe ressaltar que essa escola atende uma comunidade remanescentes quilombolas moradores no bairro de Paratibe, na periferia sul de João Pessoa-PB. O método utilizado foi a etnografia escolar que envolve a observação participante, entrevista narrativa e técnicas grupais inspirados nos círculos de cultura freireanos. O referencial teórico à luz de Sales (2003 e 2016), Pais (1993, 2003, 2006), Munanga (2005), Nascimento (2019), Gomes (2003 e 2009), Freire (1987, 1996, 2015) Fanon (1979), Figueiredo (2009, 2012), Walsh (2009), Candau (2008) entre outros. Quanto aos resultados, constatou-se que a maioria dos sujeitos não associa a história dos seus antepassados à sua ancestralidade africana.

Paula (2020) em sua tese de doutorado retrata as experiências da própria pesquisadora e dos professores, compartilhadas no evento —Encontros sobre o Poder Escolar, ocorridos em Pelotas, Rio Grande do Sul, uma cidade com uma história e população negras presentes. As práticas de resistências negras, que foram apresentadas e compartilhadas ao longo de dez edições do —Encontro sobre o Poder escolar (2000 a 2010) foi trazida a opção monadológica, a qual utiliza a fala dxs narradorxs para trazer suas memórias e experiências, de maneira a dialogar com as teorias apresentadas pelxs parceirxs teóricxs. A proposta teórica compreende autorxs decoloniais como Catherine Walsh, trabalhando com interculturalidade crítica; Aníbal

Quijano, tomando a raça como centralidade do poder mundial; Arturo Escobar, Edgardo Lander, com as colonialidades; Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel com o giro decolonial e a formação deste pensamento, assim como de tantos outros.

Cassiano (2022) discorre sobre a possibilidade de se empreender um ensino antirracista, baseado numa pedagogia decolonial, a partir da educação infantil, considerada primeira etapa da educação básica desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que a Educação Infantil passasse a integrar a Educação Básica, equiparando-a aos Ensinos Fundamental e Médio. Aponta a Lei nº 10.639/03 como um marco legal que reconhece a cultura afro-brasileira como sendo parte que compõe a sociedade e a identidade do povo brasileiro. Objetiva mostrar a possibilidade de uma “nova” perspectiva de matriz curricular para a Educação Infantil, baseada num ensino que valorize a história africana e afro-brasileira de forma lúdica e criativa. Tal proposta parte de uma matriz curricular para a educação infantil baseada num ensino antirracista fundamenta-se na análise de conceitos como pedagogia decolonial, afrocentricidade, interculturalidade, raça e também no debate sobre currículo.

Nectoux (2021) discute como o ensino de Filosofia Africana pode embasar uma prática pedagógica capaz de mobilizar a problematização das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e ensejar reflexões críticas a respeito dos processos de construções das identidades raciais e suas dinâmicas no âmbito da colonialidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como base teórica a reorientação decolonial da perspectiva de análise, a ideia de raça e o racismo, utilizando algumas ideias do pensamento decolonial, especialmente alguns conceitos elaborados pelo grupo de estudo modernidade/colonialidade, assim como ideias do pensamento negro brasileiro, algumas ideias do pensamento pós-colonial e do pensamento africano e afro-diaspórico.

Monteiro (2019) propõe olhar para os movimentos negros, as rodas de capoeira e os terreiros, por exemplo, como espaços educativos e que aprendamos com eles a ensinar tocando todos os sentidos, desafiando assim, a colonialidade do saber. De acordo com a autora, pesquisa-embarcação tem por objetivo estudar expressões da narratividade corporal negra brasileira – oralitura (Martins, 2003), saber ancestral valioso tão pouco reconhecido pela epistemologia eurocêntrica e colonial – entendendo as relações desta com a escrevivência (Evaristo, 2017) e defendê-las, ambas, como conhecimentos essenciais à descolonização dos currículos escolares. A pesquisa teve como foco experimentar práticas, no chão da escola, comprometidas com a aplicação da lei 10.639/03.

Lauriano (2023) debate a metodologia dos Círculos de Diálogos apresentada e vivenciada junto aos/as profissionais da educação, como estratégia de perspectiva decolonial

dialógica e de encantamento, com vistas à constituição de práticas antirracistas no espaço escolar. Apresenta como metodologia a pesquisa-ação realizada a partir de três encontros presenciais com os/as profissionais de uma escola pública, em Vitória/ES. A problemática versou sobre a dificuldade em se trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Os resultados mostram que a efetivação do trabalho contribuiu para a formação dos/as participantes na perspectiva antirracista, bem como uma entrega ao diálogo e disponibilidade à escuta, e também mostrou algumas resistências em reproduzir fragmentos dessa experiência junto aos/as estudantes.

### 2.3 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação

As seis produções mapeadas dentro do descritor Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação foram registradas entre os anos 2019, 2020, 2021 em seis instituições de Pós-graduação, como observamos no quadro a seguir:

Tabela 4 - Descritor: Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação

<b>N.</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1.	FERREIRA, Thais de Jesus.	Educação e Poética do Movimento Decolonial: dança e interculturalidade quilombola na Bahia e Paraná	2020	Doutorado	Universidade Federal da Bahia
2.	PALONI, Marta Martins Ferraz.	Educação Quilombola da Comunidade de Santo Antônio do Guaporé - Uma Análise do contexto Pós-Colonial.	2020	Mestrado	Universidade Federal de Rondônia
3.	SILVA, Maria Iveni de Lima.	A prática docente em escolas quilombolas no município de lagoa dos gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial	2020	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco
4.	ALVES, Edileia de Carvalho Souza.	Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ	2019	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

5.	SILVA, Renan Mota.	Comunidade quilombola da ilha da Marambaia/rj: Educação, Ancestralidade e Decolonialidade	2021	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
6.	MELO, Andre Carneiro.	Biodiversidade: Narrativas, Diálogos E Entrelaçamento de Saberes da Comunidade/Escola em um Território Quilombola do Semiárido Baiano	2019	Doutorado	Universidade Federal da Bahia

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Ferreira (2020) busca investigar como a educação e as poéticas do movimento decolonial em quilombos, expressas pelas danças do samba de roda e fandango caiçara, podem ser entrecruzadas e ressignificar o entendimento de interculturalidade e de comunidade. Esse estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas e tem como ponto de partida a tríade corpo, cultura e educação, a partir dos significados de educação, corpos e culturas, desvelar proximidades e distanciamentos - no sentido dialógico-, de duas comunidades quilombolas: Quilombo Buri do município de Pedrão – BA e Quilombo Batuva de Guaraqueçaba – PR. Assim, os resultados da pesquisa indicam que as reverberações das práticas educativas nas diferentes comunidades possibilitaram entender que a mediação dos saberes e fazeres é corporificada e, se dá pela processualidade. Portanto, estas expressões são fundamentais para uma educação e uma poética do movimento decolonial em comunidades quilombolas.

Paloni (2020) apresenta um estudo acerca do currículo trabalhado na escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, localizada no município de São Francisco do Guaporé-RO. Assume a perspectiva teórico-metodológica a partir de uma visão decolonial e pós-colonial utilizando técnicas relacionadas ao estudo de caso, com abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica. Sua proposta enseja contribuir para a conscientização da comunidade sobre a importância da elaboração do currículo e do projeto político pedagógico como formas de preservação de sua cultura e identidade, através de uma educativa diferenciada, que poderá proporcionar a consolidação dessa modalidade de educação. A autora ainda propõe um diálogo entre o projeto decolonial/pós-colonial e os sujeitos quilombolas, na busca de combater a subalternização no campo educacional, com a adoção de práticas educativas que respeitem sua identidade e cultura, considerando os saberes e práticas existentes na comunidade.

Silva (2020) em sua dissertação de mestrado intitulada *A prática docente em escolas quilombolas no município de lagoa dos gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial* realiza uma pesquisa documental com entrevistas semiestruturadas. O campo de pesquisa foram as escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco) situadas no município de Lagoa dos Gatos-PE, considerando que cada uma delas perpassa saberes de acordo com suas especificidades, pois são modos de vida, de religiosidades, de culturas e de resistência próprios desses coletivos. Os resultados indicam que as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, porém ainda é preciso um diálogo na perspectiva da Educação Intercultural proporcionando o olhar para uma Educação Escolar Quilombola correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade.

Alves (2019) apresenta em sua tese de doutorado nomeada “Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ” apresenta um debate da emergente política de educação escolar quilombola a partir da experiência de implementação de um projeto de escola quilombola na comunidade de Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis, RJ. Sua metodologia consiste na etnografia aliada à observação participante, entrevistas e análise de documentos. A autora constata que o processo de luta política vivenciada pelas lideranças quilombolas de Santa Rita do Bracuí denota trajetórias insurgentes, estratégias subversivas e construção de saberes emancipatórios que apontam, dentre outras coisas, dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como a modalidade de educação escolar quilombola tem sido pensada e construída pelas próprias comunidades, antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais que subsidiam seus direitos a uma educação diferenciada.

Silva (2021) realiza uma pesquisa etnográfica na qual objetiva compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, situada em Mangaratiba, região litorânea do Rio de Janeiro. Os lócus de pesquisa foram a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ e a Escola Municipal Levy Miranda também situada em Restinga, que acolhe a nova geração quilombola da região. O autor parte da hipótese que a referida escola não oferecia uma proposta pedagógica que contemplasse os saberes tradicionais quilombolas. Enquanto aporte teórico recorreu-se aos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e nas contribuições de Antunes (2014); Arroyo (2011); Bahia (2017); Coelho (2021); Freire (2011); Gomes (2007); Loureiro (2005); Yabetá (2009), entre outros autores. Os resultados pontuam sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica decolonial, voltada para a educação

diferenciada, possibilitando o respeito e o enaltecimento da cultura e dos saberes tradicionais, vinculados à realidade local e global.

Melo (2019) em sua pesquisa de doutorado aborda a valorização de outros modos de pensar e estar no mundo assinalando o significado e as formas que o ensino de ciências/biologia pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola de Barreiros de Itaguaçu/BA. Esse estudo se fundamenta também na articulação entre a educação quilombola e o ensino de ciências/biologia e, para isso, considera-se a necessidade de se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso de território, na apropriação da natureza, na etnicidade, nos saberes da biodiversidade e da memória biocultural presentes nas narrativas dos sujeitos. Para a realização da pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observações participantes, análises de documentos, rodas de conversa, registros fotográficos e anotações em diário de campo.

#### 2.4 Estudos que versam sobre Comunidade quilombola e Processos formativos

O quarto e último descritor intitulado Comunidade quilombola, Decolonialidade e Educação destaca oito pesquisas, seguindo a cronologia de 2019 e 2020 em seis instituições de Pós-graduação, como estão elencadas no quadro 5:

Tabela 5 - Descritor: Comunidade quilombola e Processos formativos

<b>N.</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1.	CARDOSO, Tassio Simoes	Vozes do quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares	2019	Mestrado Profissional	Universidade do Estado da Bahia
2.	NUNES, Franciane Torres dos Santos.	“ComVivência pedagógica” com jovens quilombolas da Santa Rita do Bracuí: a formação da identidade, sentimento de pertencimento e o reencontro com o natural	2019	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
3.	MIRANDA, Noelia da Silva	Entrelaçando Saberes e Narrativas: Formação de Professoras/Es e	2020	Mestrado Profissional	Universidade Federal do Espírito Santo

		Lideranças Quilombolas Em conceição da Barra/es			
4.	MELO, Alexia Costa.	Narrativas da juventude do quilombo mato do tição vozes, imagens e sons de jovens quilombolas	2020	Mestrado Profissional	Universidade Federal de Minas Gerais
5.	OLIVEIRA, Mario Antonio Santana de.	Uma proposta de Intervenção em Educação Agroecológica na Comunidade Quilombola do Engenho da Ponte do Recôncavo Baiano	2020	Mestrado Profissional	Universidade do Estado da Bahia
6.	CIRIACO, Marise Leao.	Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	2020	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
7.	NUNES, Ranchimit Batista.	A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de professores (as) no contexto da Educação Escolar Quilombola	2020	Doutorado	Universidade de São Paulo
8.	BRASIL, Elizabeth Detone Faustini.	Educação científica intercultural: mediações de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores	2019	Doutorado	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Cardoso (2019) enfatiza as práticas sociais que emergem dos processos formativos e tecnológicos existentes em uma comunidade Quilombola (BA) e como estas práticas e saberes locais podem contribuir para o diálogo entre os currículos praticados e os escolares. A partir de uma pesquisa-ação foram utilizados como coleta de dados: o questionário, o grupo focal, a observação participante e a análise documental. Isso possibilitou identificar um currículo Quilombola socialmente praticado, materializado pelo samba de roda, maculelê, capoeira, danças afro, toré e contação de histórias, além de uma tradicional economia de subsistência.

Com o intuito de promover uma maior integração entre escola e comunidade, saber tradicional e conhecimento científico, realizamos um fórum permanente de educação quilombola e indígena e uma agenda educativa baseada no ecoturismo.

Nunes (2019) investiga, a partir de jovens da comunidade de Remanescentes de Quilombolas de Santa Rita do Bracuí, o processo de construção de sua identidade, as relações com o sentimento de pertencimento e a perspectiva do resgate do natural, para referenciar processos formativos de educação ambiental. Com a metodologia “Convivência Pedagógica”, produz reflexões do sentimento de pertencimento e do reencontro com o natural nos permite pensar em processos formativos que causam uma real transformação das questões socioambientais que a sociedade moderna nos impõe. Assim, os apontamentos conclusivos indicam diferentes formas de consolidar uma Educação Ambiental que quebra paradigmas e contrapõe –se a uma educação eurocêntrica, hegemônica e colonial.

Miranda (2020) busca pesquisar as possibilidades emancipatórias para a formação de professoras/es e lideranças quilombolas. A metodologia utilizada foi pesquisa-ação, a coleta de dados foi por meio de questionários, atividades relacionadas aos estudos formativos, memoriais autobiográficos, gravações das rodas de conversas e narrativas das/os envolvidas/os etc. O lócus da pesquisa foi o território do Sapê do Norte em Conceição da Barra, no Estado do Espírito Santo, Brasil, espaços organizados previamente pelo grupo de participantes, bem como o apoio das lideranças quilombolas. Os principais aportes teóricos são Gomes (2005), Santos (2007, 2010b), Hall (1996), Munanga (2003, 2005), Fanon (2008) e Fernandes (2017). Os resultados apontam a negação de direitos que colabora com a manutenção do racismo epistêmico. Demarca a resistência das professoras e lideranças quilombolas que, na tentativa de se construir outras formas de educação quilombola, “burlam” o sistema hegemônico educacional, na busca da valorização de saberes das comunidades que vivem e/ou trabalham.

Melo (2020) descreve as etapas de um processo formativo em audiovisual realizado com jovens da comunidade Quilombola Mato do Tição, em Jaboticatubas, Minas Gerais. Esse processo formativo em audiovisual, que está dividido em duas fases, apresenta as falas das jovens resultando em uma série de vídeos contendo registros coletivos, além de gravações em festas e manifestações culturais que aconteceram na comunidade ao longo de 2018. Parte da premissa de que a produção audiovisual que se coloca a serviço de grupos ou comunidades, junto a outras formações que consideram a partilha de conhecimentos e valorizam a autorrepresentação dos participantes, pode contribuir para um movimento contra colonial.

Oliveira (2020) aborda a pesquisa-ação-intervenção realizada na comunidade Quilombola do Engenho da Ponte, uma comunidade situada no Vale do Iguape, no município

de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. Como dispositivos metodológicos utiliza a observação participante, a participação observante, a pesquisa documental, as rodas de saberes e as entrevistas semiestruturadas. É importante ressaltar que os saberes e práticas da comunidade quilombola do Engenho da Ponte transmitido, intergeracionalmente, através da oralidade em torno do cultivo do dendê em bases agroecológicas, contribui para o campo da educação escolar e não-escolar, sobretudo a educação quilombola. O produto final desta pesquisa-intervenção foi a elaboração, de folhetos informativos fundamentados nos saberes transmitidos oralmente pelos mestres populares da comunidade do Engenho da Ponte em articulação com o conhecimento científico no campo da agroecologia.

Ciriaco (2020) Discute a formação docente encontrando seu sentido na interseção entre currículo e cultura, entendendo o currículo como um espaço que favorece o aparecimento de rostos de alguns coletivos na história; enquanto outros rostos de outros coletivos humanos segregados se apagam. A pesquisa objetiva desvelar a suposta sobreposição cultural retratada nas práticas pedagógicas de docentes da Escola Quilombola – da Comunidade de Muquém, município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, e que ocasiona o apagamento da memória cultural dos afrodescendentes. A partir do recurso metodológico de estudo de caso, com abordagem qualitativa, a autora desenvolve ampla pesquisa bibliográfica e documental, com observações e anotações em caderno de campo. Os resultados desta investigação apontam ainda a importância e necessidade de propostas de formação permeadas pela participação dialógica que possibilitem delinear caminhos para a inserção da cultura ancestral negra no Currículo do Ensino Fundamental de Escolas Quilombolas.

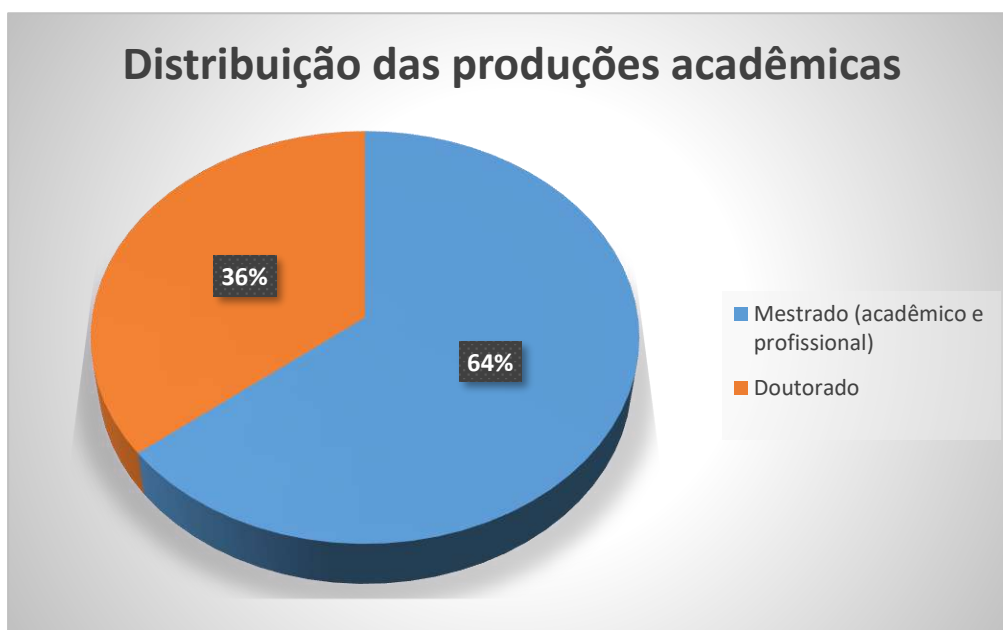
Nunes (2020) busca compreender como são tecidas as práticas pedagógicas e quais são os desdobramentos cotidianos de um grupo de 17 professores(as) que atuam na escola da comunidade remanescente do Quilombo Brejão dos Aipins, Piauí. Dessa forma, o estudo perpassa pela mobilização dos saberes e fazeres preconizados pela Lei no 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Desde a implementação da Lei no 10.639/03 e da Resolução n. 8 do CNE, que trata das DCNEEQ, essas unidades culturais tornaram-se asseguradas por um projeto educacional diferenciado, com respeito à suas histórias, seus saberes e costumes relacionados à identidade cultural quilombola. Os resultados apontam para a forma como o saber tem sido constituído por eles(as) evidencia a fragilidade do ensino das relações étnico-raciais na escola.

Brasil (2019) aborda a mediação de saberes tradicionais e saberes acadêmicos relacionados a plantas medicinais entre um grupo de professores em formação inicial e raizeiras

de comunidades quilombolas dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra, norte do Estado do Espírito Santo. Como aporte metodológico, utiliza a pesquisa participante, a partir dos seguintes instrumentos de produção de dados: registros em diários de campo; áudio gravações das aulas e das entrevistas semiestruturadas, fotografias, questionários e textos escritos por professores em formação inicial. Os resultados obtidos sublinham a necessidade de inserção dos pressupostos teóricos da Educação Científica Intercultural na formação inicial de professores, como forma diferenciada de promover outras racionalidades, em diálogo com os contextos locais, gerando transformações nas práticas docentes e discentes.

Assim, evidenciamos que das 28 pesquisas acadêmicas selecionadas, no âmbito de classificação mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, a maioria é composta dissertações de mestrado, o que corresponde a 64% da totalidade, seguindo de 36% de teses de doutorado, como sinaliza o gráfico I a seguir:

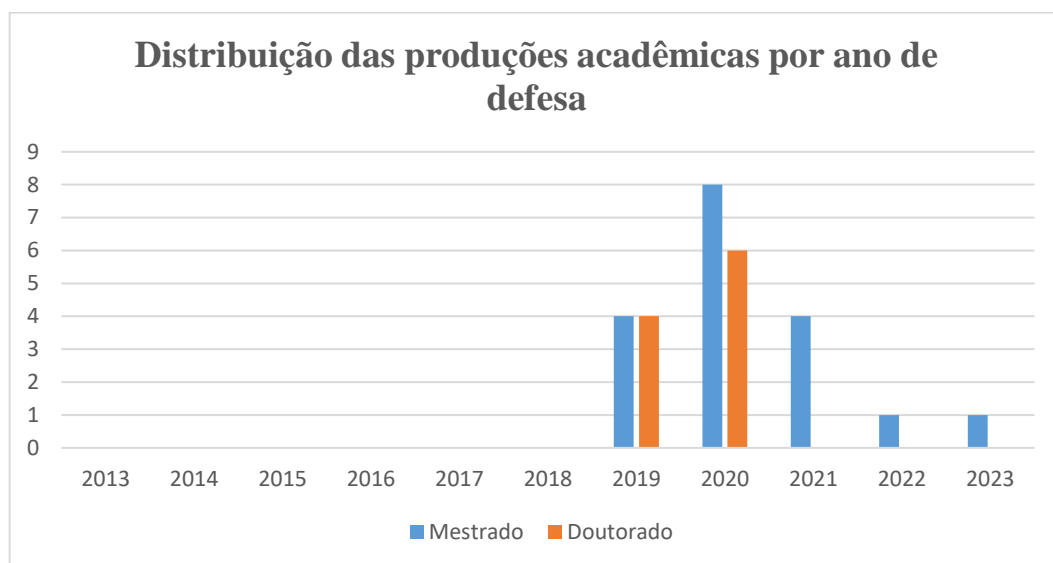
Gráfico 1 - Distribuição das produções acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora

Outro dado importante diz respeito a delimitação temporal que optamos para esta pesquisa, isto é, de 2013 a 2023. Foram quatro teses de doutorado defendidas em 2019 e seis no ano de 2020. Quanto as dissertações de mestrado, foram quatro pesquisas defendidas em 2019, oito em 2020, quatro em 2021 e uma dissertação tanto em 2022 quanto em 2023. Para melhor compreensão, segue os dados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição das produções acadêmicas por ano de defesa



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico II demonstra a incipiência de pesquisas relacionadas aos eixos Afrocentricidade, Decolonialidade, Educação antirracista e Comunidade quilombola entre o período de 2013 a 2018. Dessa forma, a partir do ano de 2019 notamos que houve interesse da comunidade acadêmica, ainda que de forma tímida, em abordar as referidas temáticas. No ano de 2020 vemos que foi desenvolvido o maior número de produções acadêmicas, tanto em dissertações quanto em teses. Nos anos de 2022 e 2023 constatamos apenas pesquisas de dissertação de mestrado. Isso aponta que as discussões em torno das relações étnico-raciais, ganham cada vez mais espaço no debate intelectual em períodos mais recentes, propiciando uma crescente presença de estudos das epistemologias decoloniais e afrocentradas que nos convidam a resistir com a coletividade negra.

Nessa perspectiva, realizar um levantamento de dissertações e teses por distintas instituições de Programas de pós-graduação, nos permite ter uma visão panorâmica sobre o que vem sendo produzido no campo da Afrocentricidade e pensamento decolonial nas pesquisas quilombolas. Entendemos que a construção do Estado do conhecimento, no que tange ao exercício de mapear e sistematizar essas produções acadêmicas, é de grande relevância para compreender possíveis relações de aproximações e/ou distanciamentos com a temática proposta nesta tese quanto aos pressupostos metodológicos, razão e atitude, premissas força e estratégias procedimentais.

Dessa forma, as produções acadêmicas selecionadas apresentam significativas potencialidades que, como eixo condutor, suleiam a investigação sobre pesquisas quilombolas.

Cabe ressaltar que não houve a intenção em esgotar a revisão bibliográfica no âmbito das relações étnico raciais, entretanto buscamos, através das pesquisas selecionadas, conhecer e aprofundar o conhecimento sobre nosso objeto de estudo, em um constante movimento de produzir novos saberes a partir de pesquisas já desenvolvidas.

### 3. COMUNIDADE ÁFRICA: entre lutas, territorialidade, resistências e ancestralidades

O mar, com as ondas de prata  
Escondia no escuro a chibata  
Desde o tempo do cruel contratador

Eram navios de guerra, sem paz  
As costas marcadas por tantas marés  
O vento soprou à negrura  
Castigo e tortura no porão e no convés

Ô, a casa grande não sustenta temporais  
Lerê, lerê, mais um preto lutando pelo irmão  
Lerê, lerê, e dizer: Nunca mais escravidão.

(Glória ao Mirante Negro Samba-Enredo  
Tuiuti, 2024)

Nesse momento, nossos esforços investigativos voltam-se para a perspectiva decolonial, a partir do colonialismo e colonialidade, modernidade e colonialidade e a constituição das três vertentes modernidade/colonialidade/decolonialidade. Essas ferramentas analíticas ensejam ressignificar o olhar sobre os grupos minoritários e historicamente vulneráveis, como os povos tradicionais quilombolas, evidenciando seus processos formativos nas práticas de lutas e enfrentamentos. Antes, adentraremos nas distinções entre colonialismo e colonialidade, elementos importantes para construirmos entendimentos a respeito das premissas da decolonialidade.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Ainda que os termos colonialismo e colonialidade possam exprimir um mesmo sentido, as argumentações de Nelson Maldonado-Torres na citação acima apontam que

existem diferenças. Nesse sentido, Mignolo (2018) também reforça que o colonialismo versa sobre a dominação de um povo sobre o outro a partir de uma relação hierárquica dos países colonizados com um projeto histórico datado enquanto a colonialidade se refere a perpetuação desse movimento que, mesmo após os processos de independência dos países, ainda possui uma grande força de dominação e exploração em diferentes âmbitos dos povos que foram colonizados.

Nessa perspectiva, o pensamento decolonial surge a partir da modernidade/colonialidade. Trata-se de um projeto teórico e político que visa desconstruir os padrões hegemônicos dentro desse sistema-mundo, atuando como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos marginalizados e silenciados.

Si bien modernidad/colonialidad funcionan como un sólo término, nosotros proponemos distinguir la modernidad de la colonialidad, pues nos parece que indican no sólo ámbitos distintos sino también formas distintas de relación con la realidad. Distinguimos modernidad y colonialidad en su movimiento hacia el mundo, es decir, en sus formas concretas de reconocer, habitar y hacer mundo. La palabra colonialidad viene a nombrar la fase oculta de la modernidad. Lo que la modernidad ha callado es una realidad innegable cuando se le mira desde la exterioridad. Para las visiones no-modernas la modernidad aparece siempre con su cara colonial. El nombrar el lado oculto de la modernidad, nombrar la colonialidad, es un acto fundante del pensamiento decolonial. Es desobedecer el monopolio epistémico de la modernidad que se auto-nombra y que ejerce su poder al nombrar el mundo (Quintero & Borsani, 2014 p. 174).

Dessa forma, a colonialidade “revela o movimento de exclusão, de violência, de invisibilidade, de esquecimento, inseparável da modernidade” (Quintero & Borsani, 2014 p. 181- tradução nossa). Logo, a colonialidade seria a outra face da modernidade, seu lado negativo e obscuro, posto que a decolonialidade, como um movimento insurgente, busca descortinar a relação obscura entre a matriz colonial e a modernidade com efeito sistêmico em dimensões materiais e simbólicas (Maldonado-Torres, 2018; Quijano, 2007).

Sendo a colonialidade integrante da própria modernidade, que ancora sua estrutura de poder colonial no sistema-mundo por meio da racialização das relações, pela lógica hegemônica de produção de conhecimentos atua de modo eurocentrado nas formas de saberes e na produção das subjetividades. Essa perspectiva permite não somente a manutenção de existência do projeto colonial como também exerce poder na reprodução,

e perpetuação das relações sociais de dominação, em vista que “embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa).

Feitas essas considerações, damos continuidade ao percurso investigativo balizado pelas contribuições de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, ser e saber. Assim a colonialidade do poder foi um termo, inicialmente, desenvolvido por Quijano e posteriormente também foi utilizado pelos teóricos latino-americanos que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), dentre eles: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, entre outros.

De acordo com Quijano (2009) a colonialidade do poder faz referência ao controle político e econômico, de maneira que é “uma matriz de poder que estrutura o sistema-mundo moderno, em que o trabalho, as subjetividades, os conhecimentos, os lugares e os seres humanos do planeta são hierarquizados y governados” (Restrejos e Martínez, 2010). Assim, a colonialidade do poder se inscreve na constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, pensado e direcionado a partir de aspectos biológicos no intuito de naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. O racismo, para Quijano (2005), é o princípio organizador da economia, da política e das diversas formas de regulação e poder.

Partindo desse pressuposto, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização, a partir de fatores determinantes de modos de controle conforme ressaltado por Mignolo (2010): econômico, autoritário; do gênero e da sexualidade; dos meios subjetivos e do conhecimento; além do controle da natureza e recursos naturais, acrescentado por Edgardo Lander, na finalidade de favorecer o colonizador. Essas dimensões estão ancoradas numa “estrutura complexa de níveis entrelaçados” (Mignolo, 2010 p.12).

O controle econômico se assenta no modo como as relações econômicas acontecem, traduzido pelas relações de trabalho; o controle autoritário está relacionado à política e à maneira como o governo atua, o controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento faz referência ao controle da produção de subjetividades, da existência e saberes pelo viés eurocêntrico; e o controle dos recursos naturais diz respeito as formas de exploração e gerenciamento destes (Pertile, 2020).

A noção de colonialidade do ser e do saber apresenta-se interligada a colonialidade do poder conforme destacado por Mignolo (2010). Por conseguinte, Maldonado Torres argumenta que: “[...] a colonialidade do saber refere-se ao rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial [...]” (2007, p. 130, tradução nossa). Em vista disso, a colonialidade do saber baseia-se na lógica eurocêntrica, de modo que toma como inválido e ilegítimo as diferentes formas de culturas, saberes e formas de construção de conhecimento que fogem aos padrões hegemônicos.

Nessa esteira de pensamento, compreende-se que há uma subalternização dos saberes dos povos e comunidades colonizados a partir da imposição de saberes ocidentais. O eurocentrismo opera na inferiorização das epistemes outras, inviabilizando outras produções de conhecimentos. Dessa maneira, “a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser” (Mignolo, 2004 p. 669). Nesse sentido, a colonialidade do ser fundamenta-se em uma perspectiva ontológica que incide no controle dos seres nas relações de gênero e sexualidade. Trata-se de uma colonialidade que se destaca dentro da matriz colonial do poder, pois mantém a vitalidade e o elo entre a colonialidade do poder e do saber.

Assim, diante do exposto, a decolonialidade é um movimento que se constitui de lutas prática, política e epistêmica em oposição aos padrões hegemônicos do poder. É uma força que permeia os contextos e as relações que propõe o rompimento das barreiras coloniais e aos seus mecanismos de dominação impostas aos grupos subalternos/colonizados.

Modernidad/colonialidad es el binomio alrededor del cual gravita el pensamiento decolonial. La conciencia de que la modernidad tiene su lado oculto le da a la perspectiva decolonial una posición propia. El pensamiento decolonial parte de reconocer los límites y la exterioridad de la modernidad, a diferencia del pensamiento centrado en occidente en el que la modernidad en sus distintas facetas (modernidades múltiples, pos modernidad, globalización, capitalismo/s) se asume como la totalidad de la realidad histórica. Para el pensamiento decolonial la modernidad (con sus modernidades) no puede pretender abarcar la totalidad de la realidad histórica. Existe un afuera, un más allá de la modernidad, porque existen formas de relacionarse al mundo, formas de sentir, hacer y pensar, formas de estar y habitar el mundo que provienen de otras geo-genealogías, no occidentales y no modernas (Quintero & Borsani, 2014, 173).

Desse modo, a citação acima aborda a crítica à modernidade tecida pela decolonialidade. Como demonstrado anteriormente, a colonialidade se expressa por três formas: colonialidade do poder, do saber e do ser permanecendo arraigadas na sociedade. A decolonialidade visa criar espaços para que o subalterno possa se expressar, por gestos de resistência que contribuem para a superação dessa colonialidade. Essas contribuições teóricas são relevantes para as discussões levantadas nesta tese a partir dos contextos quilombolas que traz à tona uma história contada pelos próprios povos subalternizados, permitindo o reconhecimento das diversas epistemologias e formas outras de conhecimento.

### 3.1 Comunidade Quilombola África

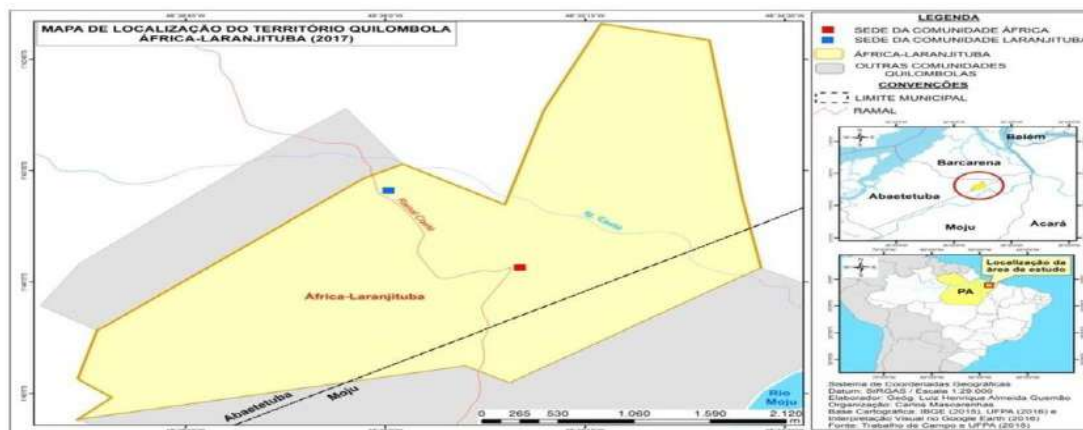
Os saberes que circulam na comunidade quilombola África, apresentam diferentes matizes como: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais, produção de artefatos artesanais, brincadeiras infantis, pontos balizados por diferentes narrativas dos quilombos, além dos mais diferentes modos de fórmulas e receitas no uso de plantas medicinais, relação com a natureza, gramáticas e códigos linguísticos provenientes das tradições históricas em que o quilombo África está inserido.

Assim, pensar por perspectivas subalternas e olhar para com esses sujeitos coletivos como produtores de saberes de culturas, identidades, memórias que precisam ser preservadas e valorizadas. Isto é, pautada em práticas e experiências formativas para além do campo educacional que dialogue não somente com as diferenças culturais, mas também que busquem possibilidades outras de romper com os padrões impostos por heranças coloniais dominantes.

### 3.2 Percurso histórico – por entre lutas e resistências

A comunidade quilombola África está situada no território do baixo Caeté, quilometro 68 da alça viária, ao nordeste do estado do Pará. Essa área compreende uma região de tríplice fronteira entre os seguintes municípios: Moju, Abaetetuba e Barcarena. Além disso, essa região é constituída de um total de seis comunidades como Vila Caeté, África, Laranjituba, Samaúma, Moju-mirim, Cacoal como demonstra o mapa a seguir.

Figura 2 - Mapa de localização do território quilombola África



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-2-Mapa-do-Territorio-Quilombola-Africa-e-Laranjituba\\_fig3\\_326149332](https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-2-Mapa-do-Territorio-Quilombola-Africa-e-Laranjituba_fig3_326149332)

De acordo com relatos de moradores mais antigos, a ocupação do território do baixo Caeté, pelos portugueses, ocorreu, aproximadamente, há trezentos e vinte anos. Esse movimento de retorno à história, sua constituição territorial, bem como suas lutas por cidadania evidenciam os enfrentamentos e entraves na conquista de direitos territoriais garantidos em lei. Assim, dialogamos com alguns quilombolas da comunidade África, sobretudo os moradores de mais idade, a fim de delinear o percurso histórico para compreendermos como se constituiu, historicamente, o quilombo África.

Segundo relatos, as terras pertenciam a um senhor de engenho chamado Raimundo Barata, portanto criou nessa região um lugar que ficou conhecido como Fazenda Guadalupe. Desse modo, esse espaço era uma senzala onde se colocavam os escravos/as sobretudo mulheres que tinham a função de procriar conforme aponta a narrativa a seguir:

Aqui é uma comunidade do período escravista. Aqui próximo há uma comunidade que felizmente se autodeclara quilombola, chamada de Guadalupe. Nesse lugar havia uma senzala com o nome Guadalupe que era da família Barata. Naquele período que a gente estuda lá na história, havia um grupo muito forte de pessoas que eram contra a escravidão. Havia uma dificuldade de encontrar homens para serem explorados em Guadalupe. Raimundo Barata que era um dos escravizadores, teve a seguinte sacada: já que não posso comprar, vou produzir gente. Então, ele ia daqui para Belém de barco, que são três horas em média de viagem. Então eles traziam embarcações cheias de negros pra explorar lá na senzala em Guadalupe. Quando começa esse processo de dificuldade de explorar pessoas, os homens negros eram muito caros, quando eles conseguiam comprar naquele “mercado negro” que ironicamente o mundo racista chama de ruim. Enfim, ele começa a comprar mulheres. Os idosos daqui dona Benedita, seu Juvêncio eles diziam que se a gente fosse analisar nos dias atuais. Um homem custava tipo R\$500,00 reais.

Uma mulher custava R\$30,00, mas dava pra comprar duas por R\$50,00. Então, ele começou a comprar muitas mulheres e levar pra um lugar que ele chamou de fazenda, onde hoje é a comunidade quilombola. Então, ele comprou muitas mulheres e poucos homens e esses homens eram os reprodutores. Eles que tinham a responsabilidade de engravidar essas mulheres. Uma vez grávidas, elas criavam essas crianças até dos dez anos [de idade]. A partir daí, eles levam essas crianças para iniciar o processo de escravização até o final de suas vidas (Relato de Raimundo Magno, em 14/06/2024).

O relato ora apresentado demonstra que essas negociações de obtenção de escravos/as eram feitas pelo senhor de engenho, principalmente em Belém/PA e eram conduzidos por embarcações até as referidas terras, de acordo como descreve nossa interlocutora da pesquisa remanescente quilombola de 92 anos:

“Eles (africanos traficados) vieram da África do Sul, do tempo da ruindade (escravidão). Eles trouxeram um forno de ferro da África do Sul. Quem tinha mulher (matrimônio), ele (senhor do engenho) chegava e passava a mão na mulher (eram retiradas de suas famílias). Eles não diziam nada porque se eles dissessem matavam sempre. A primeira mulher do meu avô não era a minha avó, levaram a primeira mulher dele. Era assim no tempo da escravatura. Isso foi muitos anos. Mataram um bocado de gente (Relato de Brasileira, em 05/09/2023).

O relato de Brasileira traz vários elementos que apontam fatos vivenciados no processo da história da escravidão na região paraense assim como a chegada dos primeiros moradores no território do baixo Caeté. O português senhor de engenho Raimundo Barata que dominava a área do caeté possuía dez títulos de sesmarias. O forno de ferro foi trazido para o Brasil junto aos negros escravizados no período da escravidão. Foi um utensílio muito utilizado pelos primeiros quilombolas da comunidade África, entretanto há uns 70 anos encontra-se em desuso. Assim, tornou-se uma espécie de monumento com caráter histórico, representativo e simbólico que está a amostra em um espaço reservado próximo a escola Bento Lima na referida comunidade.

Figura 3 - Forno de ferro trazido da África do Sul



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Uma das várias faces da escravidão que surge na fala de Brasileia são os estereótipos atribuídos às mulheres negras na sociedade escravocrata, como subalternidade, subserviência aos trabalhos e aos desejos sexuais do senhor de engenho. Esse processo foi marcado pela objetificação e inferiorização do corpo da mulher negra. (Fanon, 2008; Giacomini, 1988).

Retomando a história do período escravocrata na região do Caeté, outros relatos sinalizam que “o único dia que não eram escravizados era no dia de Natal” (Relato de Raimundo Magno, em 10/08/2023). Ainda segundo os remanescentes quilombolas, à medida que a escravidão se intensificava, emergiam articulações dos negros escravizados naquele território com intuito de romper com o regime escravocrata da época, fato identificado na descrição a seguir:

Ele tinha uma fazenda na saída do igarapé do Guadalupe, na saída do Caeté aí. E nesse lugar eles exploravam as pessoas. Ele trazia essas pessoas de Belém e explorava na fazenda dele. Sequestraram Manoel Barata no único dia em que não eram escravizados, pelo menos no

sacrifício físico. Dizem que em 25 de dezembro, dia do Natal cristão, os negros explorados lá se reuniram e mataram Raimundo Barata nas matas do Cacoal, uma área de território quilombola que fica atrás de onde era a fazenda. Foi a partir daí que eles ocuparam essa região inteira. A gente não sabe exatamente quando foi isso. Minha avó conta que nesse dia, essa gente se arrumava para dançar Londu [dança africana] e beber cachaça. Era um dia em que as pessoas se viam livres desse processo de escravização (Relato de Raimundo Magno, em 11/09/2023).

Nesse sentido, o relato acima reforça que os negros escravizados não se acomodaram ao sistema escravista, viveram e sobreviveram lutando frente a opressão e marginalização, como ressaltado por Raimundo Magno: “Rezende era um homem muito inteligente, que veio com tática de guerra e luta do seu país em que foi arrancado. Ele mobilizou a organização em torno da fragilidade do sistema escravista” (Relato, em 15/08/2024).

A constituição da sociedade colonial demarca na história brasileira as amarras de uma estrutura regida pela escravidão, com predomínio assim, da mão de obra escrava de indígenas e africanos. Nesse contexto, é importante destacar que o tráfico de negros em decorrência da diáspora africana, marcou e consolidou um sistema econômico.

Essa invisibilidade do negro converge com uma das vertentes da colonialidade do poder em que “a razão e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (Wallerstein, 1983 p. 206). Cabe ressaltar, a partir dos relatos de nossos interlocutores, que o processo de colonização portuguesa nessa região do Caeté se deu de modo estratégico pela proximidade com a cidade de Belém, de onde os negros eram trazidos.

Desse modo, grande parte de africanos, vendidos como escravos, vieram para o Brasil, condicionados a hostilidade, violência e dominação pelos brancos portugueses, ocasionando assim, na desumanização dessa população negra (Fanon, 2008). Nessa perspectiva, o quilombo África representa a construção de sua história, a luta pelas suas vidas e por suas terras. A posse das terras do território Caeté foi fruto de mobilização que perpassou por um longo período até o reconhecimento da demarcação e título.

Antes cada um, por exemplo, tinha um local. De primeiro quando não tinha título de terra cada um fazia seu plantio ou sua casa onde quisesse. Era desse jeito. Se eu quisesse fazer um plantio, roça, eu passava e ia embora para o centro porque não tinha limite. Aí depois que foi passando o tempo foi começando a fazer medição e terra, cada um já sabia pra onde ia fazer. Aí depois foi tirado um título de terra pra gente. Aí depois foi

feita a associação (quilombola) e foi feito um título definitivo (Relato de Catarina, em 06/05/2022).

No relato de nossa interlocutora Catarina ressalta que seus pais e avôs contavam como ocorreu a ocupação do território de Caeté. O processo de titulação da comunidade quilombola África, teve início em 1999, sendo que apenas em 2003 foi concedido o reconhecimento de território. De acordo com Raimundo Magno (integrante da liderança da comunidade África), a obtenção da titulação do território quilombola perpassou por um longo processo, como confirma o relato a seguir:

Nós tínhamos um título que ele era resultado das lutas da comunidade lá da década de 90, né. Então, o território todo era titulado em lotes da agricultura familiar aqui (comunidade África) e Laranjituba. Na década de 90, no final da década de 90 e início do ano 2000, a comunidade recebe da CPT (Comissão Pastoral da Terra) suporte. O tio Juvêncio, irmão da dona Catarina, era alguém muito integrado, conversava com todo mundo e nesse período ele consegue dialogar com a CPT. Tio Juvêncio, que era nossa liderança, entendeu na época, que a gente precisava discutir a questão da identidade quilombola, uma identidade negra, (a representação) do nome da comunidade África, essa coisa toda. Então a CPT veio aqui para dar suporte pra ele nessas lutas e a partir disso a gente começou a fazer esse processo de transformação de Comunidade Negra Rural para Comunidade Quilombola. Aí a partir disso a gente consegue dialogar com o Estado. E o Estado consegue emitir o primeiro título que saiu em 2003 pelo ITERPA, só com a área onde moram as famílias África e Laranjituba, na época o ITERPA intitulou 118 hectares. Daí quando foi 2006 e 2007 ele (Juvêncio) continuou a luta com a comunidade junto com o ITERPA pedindo que o território todo fosse titulado e não só o núcleo, onde as pessoas vivem, habitam. Lá em 2008, o ITERPA emite um segundo título, amplia o território, que era de 118 hectares vai para 1228 hectares, agora é o território inteiro (Relato de Raimundo Magno, em 11/10/2023).

Como notamos na narrativa acima, em 2003, o ITERPA (Instituto de Terras do Pará) reconheceu e demarcou o território quilombola de Laranjituba/África, no entanto, nesse primeiro momento, foi concedido o título que abrangia 118 hectares do território. Somente após muitas mobilizações das pessoas das comunidades, é que, em 2008, foi alterado para título coletivo de território quilombola e, hoje, esse território possui uma área total de 1.228 hectares distribuídas entre famílias que se autodeclaram quilombolas. Assim, outro ponto importante que notamos na fala de Raimundo Magno é que nos idos de 1990, a comunidade África era liderada por Juvêncio que desempenhou um papel

fundamental no campo de lutas para a conquista do título de terra, bem como as outras demandas da população quilombola.

Figura 4 - Placa de demarcação do início do território quilombola



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A imagem acima demarca o início do território quilombola África e Laranjituba. Cabe frisar que apesar do território do baixo Caeté ser uma região fronteiriça entre os municípios de Abaetetuba, Barcarena e Moju, como citado anteriormente, o título concedido em 2003 foi reconhecido pelo município de Moju. Entretanto, a titulação emitida em 2008 estabelece pertencimento, geograficamente, à Abaetetuba e Moju segundo o IBGE, sendo que com Barcarena predomina as relações comerciais e econômicas. Assim, Catarina aponta que “desde que a gente nasceu, a gente era Mojuense, depois com negócio de política eles misturaram, mas os nossos documentos são tudo de lá (Moju), identidade, cartão do SUS” (Relato, em 06/06/2023). Desse modo, os moradores da comunidade África se reconhecem pertencentes ao município de Moju político e socioeconomicamente.

Nessa perspectiva, essas mobilizações e enfrentamentos em torno da titulação de terras de comunidades remanescente de quilombos já eram percebidas no contexto nacional brasileiro. A promulgação da Constituição Federal de 1988 consistiu em um marco histórico importante no que tange a titulação das terras das comunidades negras,

dando visibilidade às questões territoriais. Cabe ressaltar que o processo de regulamentação é bastante complexo e perpassa por uma tramitação burocrática que envolve um sistema de regulação como identificação, reconhecimento, demarcação e, por fim chegando à etapa final da titulação das terras. Essa dinâmica agrária configura um processamento lento e com muitos entraves quanto à efetivação dos direitos fundamentais garantidos (Almeida; Nascimento, 2022).

Nesse sentido, apesar da efetivação do direito dos quilombolas às suas terras ter passado por uma trajetória de avanços e conquistas, ainda representa embates na conjuntura atual. A medida em que o Estado assegura, aos quilombolas, o direito e a permanência nas terras, ele dificulta de diferentes formas o processo da titulação. Assim, dentro do panorama da colonização, a formação histórica, cultural e social do povo negro sempre foi assentada em bases escravocratas, de maneira que “escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros, [...] Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência (Munanga, 1996 p. 63).

Nesse cenário, os conflitos entre os senhores de escravos e os negros explorados acirravam a violência e a exploração do trabalho escravo africano nesses espaços. Essa coletividade negra que sofria diferentes mecanismos de controle e opressão, por estratégias de resistências emerge, então, a formação dos quilombos.

Dessa forma, o quilombo pode ser lido sob o prisma de um território que opera por movimentos decoloniais e afrocentrados, de modo que não apenas abrangia os negros explorados que fugiam, mas também de outros grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade pelo sistema colonial. Assim como suas experiências podem ser consideradas decoloniais, visto que a decolonialidade busca “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira e Candau, 2010 p. 24). É importante destacar que no decorrer do tempo, o termo quilombo ganha uma nova conotação que simboliza: resistência, luta e afirmação de liberdade (Leite, 2000).

Esse movimento de retorno à história que corresponde ao período escravagista brasileiro marca as formas de opressão e mecanismos de exploração impostos por colonizadores. Nesse sentido, essa estrutura de poder é ressaltada a partir dos seguintes fatores:

La colonialidade del poder, esto es la idea de “*raza*” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; *el capitalismo*, como patrón universal de explotación social; *el estado* como forma central universal de control de la autoridade colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; *el eurocentrismo* como forma hegemónica de control de la subjetividade/intersubjetividade, en particular en el modo de producir conocimiento (Quijano, 2000 p.1- grifo nosso).

Essa realidade vivenciada em outros momentos históricos também compõe a trajetória da comunidade África como confirmam os diferentes relatos dos moradores, resultando em ações coletivas e formas outras de vida e resistências. De acordo como interlocutora Brasileira, remanescente quilombola mais antiga da comunidade África, ressalta que “nesse lugar era muito (produção) cacaua e cafezal” (Relato, em 10/06/2023), portanto essa região do Caeté se mostrava uma terra propícia ao cultivo. Na sequência, Brasileira descreve os horrores cometidos contra os escravos submetidos à ação exploratória dos senhores:

Mais pra lá perto do igarapé tinha um forno de barro pra fazerem farinha, esses que vinham da África. Os de lá (da África) mataram quase todos. Eles (senhores) eram perversos, né. Se fosse se opor como antigamente pro Barata, ou seja, lá pra quem for, eles tinham um buraco que botavam pra moer ou levavam pra jogar (no rio) para as piranhas. Eles (negros escravizados) não duravam muito (Relato de Brasileira, em 08/05/2023).

A descrição de Brasileira evidencia a coação e as tonturas que estavam sujeitados todos que se opunham aos comandos dos senhores, de modo que “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação” (Walsh, 2009 p. 16). Assim, o alto índice de mortandade entre os escravos era uma das formas de controle e intimidação das fugas e as revoltas do sistema escravista. Após a morte de Raimundo Barata e a libertação do povo das senzalas, o território do Caeté, gradativamente, passa a ser habitado, fato expresso no seguinte relato:

A Marcolina que era mãe da minha mãe, ela teve doze filhos aqui na África. Nesse tempo ainda não era comunidade. Aqui eles faziam festa, a casa era bem ali da casa da Marinete pra lá. Era *casa grande* que chamavam. Nesse tempo era pouca moradia. Tinha uma (casa) no Samaúma e uma aqui na África e outra lá no Laranjituba. Aí meu avô fez doze filhos, ai que foi aumentando as casas (Relato de Brasileira, em 08/05/2023).

Reiterando a citação acima, a expressão “casa grande” que em outrora representava o centro do poder dos engenhos, é ressignificada entre os quilombolas como afirmação de liberdade e resistência. Atualmente, a população se expandiu, como ressalta Raimundo Magno, sobre a estrutura e dinâmica familiar do quilombo “somos uma família só aqui na comunidade, distribuídas em umas oitenta casas” (Relato, em 05/09/2022). Assim, a titulação de terras possibilitou o acesso a algumas políticas públicas, como por exemplo da distribuição de energia elétrica, abastecimento de água encanada, abertura da estrada como via de acesso à rodovia alça viária que liga a capital paraense, Belém. Essas melhorias e benefícios já eram pressentidos e almejados pelos primeiros remanescentes do quilombo como demonstra a narrativa de Catarina:

A avô dela (avô de Brasileira) era escrava, ainda foi escrava mesmo, de verdade. Porque a gente já é só os remanescentes. Aqui (Comunidade África) era só mato, mata fechada e só tinha umas duas casas. Aí ela dizia que sabia que não seria no tempo dela, mas que um dia teria energia (elétrica) e ia ter rua que carro ia passar. A gente dizia, mas quando que com esse monte de pau tudo feio carro ia passar. Ninguém acreditava no que ela falava. E ela sentava a noite pra contar pra gente os casos e a gente não queria ouvir, a gente dormia, não fazia caso. Era muitas histórias dos escravos, a gente falava vó conta história aí a gente dormia e não escutava aí ela ficava muito brava. Tudo era verdade de que ela falava porque olha a energia (elétrica) na porta, carro na porta, comida vem na porta da gente. Tudo isso ela falava. Ela viveu 94 anos, aí ela falava essas coisas (Relato de Catarina, em 14/10/2022).

Esses episódios rememorados por Catarina já anunciavam a dimensão do que viria no decorrer do tempo. Essas políticas públicas trouxeram avanços e melhorias para os moradores da comunidade, entretanto se faz necessário ampliar as ações que contemplem as demandas dos quilombolas, como podemos observar no relato a seguir: “a partir desse processo de titulação em matéria de relativa segurança de produção do território tem ajudado muito. Lógico que junto com a titulação, infelizmente o Estado não traz as políticas públicas necessárias, de educação, saúde, de saneamento em geral” (Relato de Raimundo Magno, em 07/10/2023). Quanto as atividades laborais desenvolvidas pelos moradores do quilombo África para obtenção dos meios de subsistência, Raimundo Magno afirma que:

Nós caçamos, nós pescamos, nós limpamos a roça, fazemos farinha, produzimos uma montanha de coisas que dá na roça, nós faze4mos

extrativismo, produzimos artesanato e assim a gente vai vivendo. Alguns recebem benefícios sociais, aposentadoria, alguns trabalham no posto de gasolina na estrada. Algumas pessoas processam o açaí para vender, outras tem uma vendinha. A gente vai se virando, cada um se vira como pode (Relato de Raimundo Magno, em 14/06/2024)

O relato de Raimundo Magno demonstra como a comunidade África está organizada economicamente, mostrando assim que a subsistência das famílias quilombolas vem, majoritariamente, de seu próprio território. Durante nossas experiências coletivas, percebemos que esse processo de trabalho no campo envolve jovens, homens e mulheres.

Figura 5 - Estrada de acesso à comunidade África



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Como percebemos na imagem acima esta estrada, também denominada de ramal do Caeté, é feita de piçarra, com bastante vegetação em seu entorno e tem uma extensão com cerca de 9 km do perímetro da alça viária até o território África e Laranjituba. Outro acesso de entrada e saída que por muitos anos foi o principal da comunidade é o igarapé que está interligado ao rio Moju. Até os dias de hoje, ainda é um acesso muito utilizado no quilombo para se deslocar até outras localidades.

Figura 6 - Morador se deslocando de canoa



Fonte: Arquivo de vivência de campo

O território África é permeado por várias vertentes religiosas, algumas mantêm suas tradições de acordo com os locais que haviam saído do continente africana, dentre as quais se destacam: Catolicismo, Protestante, Candomblé e Umbanda. Ao indagarmos a respeito da origem do nome “África” intitulado à comunidade na perspectiva de sentidos e significações, obtivemos o seguinte relato de Raimundo Magno:

Professora, na verdade, os idosos diziam que quando chegaram aqui (África) Rezende e nosso tri avô Honório Tomé, que segundo eles essa região aqui parecia muito com a região que eles foram arrancados do

continente africano. Aí começaram a chamar de sítio África, depois comunidade África e agora território quilombola África (Relato de Raimundo Magno, em 10/04/2023).

Desse modo, o nome se inscreve no sentido das bases históricas africanas como espaço comum que preserva as histórias dos seus antepassados, de ancestralidade, saberes do seu povo, da experiência individual e coletiva, e das vivências que perpassam o passado e o presente. Cabe ressaltar, que essa linearidade do tempo nos permite pensar que esse grupo quilombola foi afetado por um duplo movimento de exclusão: no primeiro momento pelo devasto período colonial e posteriormente pela modernidade. Esse território quilombola é reconhecido culturalmente, sobretudo na região paraense, recebe visitantes de todo território brasileiro e até mesmo estrangeiro que realizam pesquisas, dinâmicas, eventos no local, dentre outras atividades que dialogam com diferentes instituições acadêmicas.

### 3.3 Potencialidades de Saberes e Cultura no/do Território Quilombola África

O que o quilombo tem para ensinar? Propositamente, começamos esta subseção com a fala/indagação que marcava o início da narrativa de Raimundo Magno para um grupo de visitantes acadêmicos do curso de Agroecologia. Apesar de desconhecer que nesse dia ocorreria uma programação cultural com universitários, ao chegar na comunidade fui convidada por Raimundo Magno a se juntar aos demais. Além dos discentes, outros integrantes da comunidade também estavam envolvidos na roda de conversa. Este diálogo foi bastante significativo, pois contribuiu para entender e capturar visões e práticas culturais, de modo que a etnografia decolonial e afrocentrada nos permite discorrer sobre as vivências e os modos de ser insurgentes que permeiam o ambiente da comunidade que se converte, então, em um espaço formativo de aprendizagem individual e coletivo.

Nesse contexto, além de ser umas das inquietações que move nosso estudo investigativo, esse questionamento então, passou a ressoar e evocar múltiplas percepções nos diálogos obtidos em nossas incursões a campo. Nossos interlocutores, apresentam-se de maneira diversificada, na pesquisa, no sentido de que são crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, de diferentes faixas etárias. Nosso olhar atento e observador voltava-se para suas percepções a partir dos processos formativos como saberes e práticas

ancestrais, e experiências coletivas dos modos de produção de conhecimentos outros na cotidianidade.

Feitas essas considerações, os encaminhamentos desta seção percorrerão dentro do âmbito da Ecologia de saberes e Colonialidade/Decolonialidade. Os processos formativos que ocorre na comunidade quilombola África estão atravessados por manifestações, relação com o meio ambiente, cosmovisão, experiências da infância, formas singulares de (re)criação e existência e registros memoriais, uma vez que “o passado é representado no presente significando assim um encontro entre passado, presente e futuro (Marín, 2012 p. 97 – tradução nossa). Os relatos de Catarina, a seguir, relembram as brincadeiras infantis:

Antes a gente tinha muita festa, jogo, reza, mas agora muitas brincadeiras que tinha o pessoal novo nem conhece. Aqui onde a gente mora, a gente tá buscando [recuperar] essas coisas pra não perder. De primeiro a gente tinha aquelas brincadeiras era pira, pata cega, brincava de roda. Era tanta brincadeira. A gente fazia, professora, uma procissão de brincadeira. Saba, a gente enfeitava uma garrafa que era o santo. A gente fazia um monte de enfeite daquele *grelho do najá* [grifo nosso]. Fazia o tapete da *folha do najá* pra colocar pra passar o santo. Tudo a gente fazia e era uma coisa tão legal. Os meninos cortavam um pedaço de pau e colocavam papel dentro que era pra quando ele [o santo] ia chegando atirava, tipo o foguete (Relato de Catarina, em 09/05/2023).

Tinha um rapaz que fazia ônibus no chão. A gente sentava todo mundo lá pra dentro e ia embora passear. Ele riscava no chão, fazia a poltrona ai ele ia lá na frente dirigindo e todo mundo ia no ônibus pra viagem, mas era muito legal. Ai quando chegava num lugar aí ele pegava o *bocó do açazeiro* [grifo nosso] e fazia um cavalo pra cada um. Cada um corria no seu cavalo (Relato de Catarina, em 08/05/2023).

Nesse caso, Catarina retrata a infância quilombola vivenciada nos idos da década de 60. Essas brincadeiras são permeadas pela criatividade e utilização de elementos de natureza como o *grelho do najá*, *folha do najá* e *bocó de açazeiro* de modo que “são constitutivas de modos particulares de imaginação, percepção, cognição e ação” (Walsh, 2009 p.51). Ainda na perspectiva do universo infantil quilombola, o ato de brincar que reinventa brinquedos instituídos a partir do relato a seguir:

A gente não tinha boneca. A boneca nossa era *boneca de bacaba*, *boneca de açai*, *de pano* que a gente cortava e fazia roupa e enfeitava elas. E os meninos faziam os carrinhos deles. Era de lata de sardinha e a roda era a

sandália que eles cortavam. Tudo era bem preparado e ficava bom (Relato de Catarina, em 10/05/2022).

Assim a fala de Catarina evidencia um trabalho artesanal, tanto de adultos como crianças para produzir seus próprios brinquedos e brincadeiras no quilombo, uma vez que não tinham acesso aos brinquedos industrializados e convencionais. Essas experiências do brincar perpassam diferentes gerações dentro da comunidade quilombola África, expressando ludicidade a partir da imaginação. A partir deste viés, propomos apresentar algumas questões sobre a ecologia de saberes e epistemologia na acepção do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, à medida que permitem compreender as tessituras no campo epistêmico. Em seu livro intitulado “Epistemologias do Sul” Boaventura (2009) destaca que o intuito das Epistemologias do Sul, além de um diálogo entre estes conhecimentos, traz importantes contribuições para se pensar em uma perspectiva decolonial.

Segundo o autor, trata-se da superação do modelo epistêmico moderno ocidental que se classifica como um pensamento abissal, ou seja, a partir de uma concepção que se baseia na binariedade de linhas imaginárias que divide o mundo em Norte e Sul. Nesse sentido, Paiva (2015) afirma que:

Entende-se que epistemologias do Sul é uma teoria epistêmica que questiona os saberes que foram suprimidos ao longo dos últimos e as suas intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de saberes dominantes há séculos e discute um diálogo entre estes conhecimentos. As Epistemologias do Sul surgem diante da visão que o mundo é variado e diversificado em relação às culturas e saberes, mas que no decorrer da história da modernidade sobrepôs uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes (2015, p. 201).

De acordo com Santos (2009), o termo Sul consiste em uma metáfora que tem impactos para se pensar os modos de exploração entre centro e periferia do sistema mundial. Neste contexto, a obra Epistemologias do Sul enfatiza os desdobramentos do sistema que sustentou essa hierarquização epistêmica moderna, de modo que esse sistema se desenvolveu pautado na exclusão e o ocultamento de povos e culturas ao longo da História aos quais foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo.

Os modelos de desenvolvimento eurocêntricos reforçam todo o processo de invisibilidade e opressão vivenciados pelos povos marginalizados. Um dos expoentes que visa romper com essa vertente centra-se na Ecologia de Saberes que valoriza os outros

saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo. Saberes que perpassam pelos processos formativos que se conectam com as relações outras com a natureza, em sua diversidade de lutas e resistências (Santos, 2009).

Ao transitar na casa da cerâmica, em nossas incursões a campo, conhecemos as mais variadas produções artesanais da comunidade. A casa da cerâmica consiste em uma espécie de “barração”, que além de ser um ambiente de recepção dos visitantes, é um espaço onde se prepara alimentos com cozimento em fogão a lenha, consomem refeição, batem açaí além de apresentação das atividades ali desenvolvidas como a produção das panelas de cerâmicas e outros artefatos artesanais. Portanto, constitui-se em um espaço múltiplo de sociabilidade, formação cultural e humana.

Figura 7 - Casa da cerâmica



Fonte: Arquivo de vivência de campo

O primeiro elemento que suscitou nossa atenção foi uma série de bonecas de diferentes formas, tamanhos e texturas. As crianças do quilombo rapidamente comentaram “o nome das bonecas são Abayomi”, aponta Pablo (9 anos) “são bonecas feita de palha. Também tem outra Abayomi que são feitas de pano. Tem Abayomi que é de madeira grande” (Relato, em 18/10/2023).

A expressão Abayomi é utilizada, predominantemente, em uma das maiores etnias do continente africano que compreende a região da Nigéria, Benin, Togo e Costa do

Marfim. As Abayomi não possuem traços demarcados faciais como olhos, boca e nariz. Elas carregam um valor da ancestralidade em uma linguagem cultural e artística. Ressalta-se sua relevância na formação educativa das crianças quilombolas, pois engloba a construção da cultura africana.

Figura 8 - Abayomi de galhos de árvore



Fonte: Arquivo de vivência de Campo

Trata-se de um trabalho artesanal que em Iorubá, quer dizer “encontro precioso”, que utiliza os elementos da natureza, como observamos nas imagens, pois essas práticas eram frequentes no período da escravatura. As mães africanas utilizavam os retalhos de tecido de suas vestimentas estampadas e coloridas para criar pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que simbolizava amuleto de proteção. Segundo a historiografia, as bonecas Abayomi serviram para acalantar os filhos das mães africanas nos navios negreiros (Silva, 2008).

Figura 9 - Abayomi de palha e retalhos de tecido



Fonte: Arquivo de vivência de Campo

Nesse sentido, Santos (2009) nos aponta que as discussões levantadas em Epistemologia do sul consistem em uma oposição ao pensamento abissal que se constitui perante um parâmetro hegemônico que inviabiliza outros conhecimentos. Diante desta hierarquização de imposições dominantes emerge a necessidade de um pensamento pós-abissal. Este campo conceitual, segundo a acepção de Boaventura, compreende a pluralidade de conhecimentos, cultura e saberes, identificando as práticas e agentes dos dois lados da linha Norte e Sul, isto é, a *ecologias de saberes*.

Muitas das experiências subalternas de resistências são locais ou foram localizadas a assim tornadas irrelevantes ou inexistentes pelo conhecimento abissal moderno, o único capaz de gerar experiências globais. Conduto, uma vez que a resistência contra as linhas abissais tem de ter lugar a uma escala global, é imperativo desenvolver algum tipo de articulação entre as experiências subalternas através de ligações locais-globais (Santos, 2009 p. 50).

Assim, ao nomear a epistemologia como epistemologias do Sul, Boaventura ressalta que o termo visa considerar como conhecimento válido aquilo que resistiu à dominação do Norte. Dessa forma, uma epistemologia do Sul permite ao Sul pensar em um conhecimento e uma forma de produzi-lo que não sejam importados, mas, sim, adequados a sua realidade, modo como a criação das bonecas Abayomi pode ser lida. Nesse sentido, as epistemologias do Sul global decorrem de experiências historicamente marginalizadas, subalternidade, que parâmetros normativos e a lógica de subjugação. (Santos, 2009)

Outra representação artesanal muito presente nos espaços da comunidade África são as carrancas. Marca da cultura africana, as carrancas estão presentes em ambiente internos como externos do quilombo. Ao perceber nossa curiosidade, Pablo explica “quer que eu fale pra você o que significa? Carranca significa pra espantar o mal, o medo, o terror” (Relato, em 11/10/2023). Com seu caráter sobrenatural, as carrancas tiveram origem a partir do século XIX é uma arte em forma de máscaras com desenhos expressivos que têm característica humana ou animal com traços desproporcionais (Miranda, 2019). A respeito de sua representação no meio quilombola, Raimundo Magno ressalta que “as carrancas têm muitas motivações, dependendo do povo africano, da tribo, da região, eles usam para proteção do espaço para conversar com os ancestrais, para afastar os maus fluidos. Então, cada uma tem uma motivação” (Relato, em 11/10/2023).

Figura 10 – Carrancas



Fonte: Arquivo de vivência de campo

As carrancas podem ser lidas não apenas com a finalidade decorativa, mas sim como símbolo de proteção com cores e formatos distintos, como podemos verificar nas

palavras de Catarina “são divindades, os protetores das crianças e de todo o território. As máscaras são p enfeitar e para proteger a cultura, a cerâmica. No tempo dos escravos era como um aviso” (Relato, em 06/09/2022). Assim, João Vitor (10 anos) conta que as crianças também têm a prática da técnica de confeccionar este artefato. Ainda explica o passo a passo de produzir uma carranca “vocês podem fazer sua própria carranca em casa. Peguem os *bocós*, atorem ele, aí corta a parte que tem a folha. Aí você pega a tinta e pinta do gosto que você queira. Aí você fez a sua própria carranca” (Relato, em 06/09/2023).

Os relatos das crianças quilombolas demonstram que são ativos e participantes na confecção de artefatos da vida cotidiana da comunidade. Como observamos nas imagens, as carrancas são carregadas de nuances expressivas e potencialidades, com expressão de ferocidade, de modo que resulta “de um cruzamento de influências do imaginário cristão português, notadamente do âmbito dos navegadores e exploradores transposto para o cenário da colonização do sertão, misturados sobremaneira com fortes doses do imaginário africano e ameríndio” (Luna, 2007 p. 01). Sobre a carranca de modo usual, Raimundo Magno destaca “aqui é uma carranca africana que eles usam vários materiais. Essa tem um toque mais usual, você pode usar.” Trata-se de máscaras produzidas com técnicas diferentes de outras carrancas, com diversos materiais que ressaltam seus detalhes, conforme podemos notar na imagem a seguir:

Figura 11 - Carranca usual



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Essa marca de proteção e diversidade anuncia movimentos decoloniais, pois “a decolonialidade representa uma estratégia [...] supõe construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira e Candau, 2010 p. 24). O contexto de comunidade dos povos tradicionais da Amazônia orienta os seus saberes na vida cotidiana de um modo geral, sobretudo no que se refere as práticas de curas tradicionais entre os quilombolas. A configuração das cosmovisões quilombola se inserem e fazem parte de uma trama de significados simbólicos que expressam saberes que são pautados nas crenças culturais e no conhecimento da natureza. No tocante aos conhecimentos ancestrais, nossa interlocutora enfatiza:

Minha avó não sabia ler, mas ela era *parteira* e era *pajé* [grifo nosso]. Você conhece esse negócio de *pajelança*? Eles eram *o curador* que benziam, que faziam trabalho. Ela era *parteira e curandeira*. Ela sabia muita coisa e tratava de muita gente. O pessoal vinha, as vezes ela tava na roça, aí iam buscar ela pra benzer, pra fazer remédio, pra fazer parto. Ela sabia tudo isso, era uma boa parteira. Eu acho que aqui nessa região, ela pegou essas crianças [nascimento] essa gente velho que estão por aí tudo era ela que fazia o parto. Era *pajé de nascimento*: de curar, de benzer, de *bater o maracá*, cantava, vestia roupa e *fazia a pajelança* [grifo nosso]. (Relato de Catarina, em 05/10/2023).

As práticas tradicionais quilombolas como benzedeira, parteira, curandeira e pajé estão relacionados às ações coletivas no território e carregam um papel social bastante relevante. Cabe enfatizar o papel relevante das mulheres parteiras no quilombo, pois trata-se de uma figura feminina reconhecida, comprometida e respeitada por toda comunidade. As parteiras assumem um papel ancestral e cultural de modo que é um exercício que não se restringe apenas no auxílio durante o nascimento, mas que consiste no acompanhamento contínuo por toda a gestação. No contexto dos saberes, “as parteiras se formam em uma aprendizagem de transmissão oral e experiencial” (Lerma, 2017 p. 286 - tradução nossa)

Os rituais para benzer surgiram a partir da segunda metade do século XVII, constituídos por um conjunto de práticas de cura xamanística (Maués, 1994), que geralmente são realizados entoando orações. Os saberes em torno da pajelança e do ofício de benzer e curar, são atributos de conhecimento de uma prática secular, sendo executado tanto por homens ou mulheres quilombolas, adquiridos através de um dom, que poderia ser de nascença, hereditário ou obtido no decorrer da vida.

“Quem fazia pajelança nessa época era duas: a velha Páscoa e a Maria velha. O pai delas era pajé. Antigamente tinha pajé bom, ele fazia só remédio da terra. Pra gente ir à cidade procurar remédio era muito longe, era na canoa e passava três dias pra chegar. Era um sacrifício. E agora vai rápido na cidade e volta. Mamãe era *benzedeira de quebranto*. A minha gente, meus tios, um benzia quebranto, coisa de doente, outro de cabeça” (Relato de Brasileira, em 05/09/2023).

Nesse sentido, as pessoas que exerciam as práticas de cura são figuras respeitadas e reconhecidas em suas comunidades, de modo que são consideradas guardiãs dos saberes, pois possuem habilidade e conhecimento aprofundado da natureza. As expressões pajé e pajelança são oriundas do sincretismo ente as matrizes indígenas e africanas, em que tratam enfermidades e diversos tipos de males de ordem física e espiritual. A fala de Catarina reforça a predominância do uso dessa forma medicinal na comunidade África.

“A minha avó fazia os trabalhos dela pra fazer cura nas pessoas. Ela era pajé de nascença. Ela tinha a roupa dela se vestir quando fazia os trabalhos, ela batia pena em maracá. Ela amarrava as penas de arara no maracá para a entrada. Ela tinha uma cuinha pequena que era dos “*escarios*” (entidades africanas) dela beberem cachaça. Aí tinha a pessoa que era o servente dela, que era o compadre Manoel, pai do Salu. Aí ela fazia os trabalhos e a gente sentava com ela, aí ela chamava os escarios aí eles chegavam e a gente cantava. O pessoal acompanhava nos instrumentos e também ajudava a cantar” (Relato de Catarina, em 10/10/2023).

Os trabalhos de pajelança consistiam em ritos através de cantos, uma forma de conexão com as entidades africanas. De acordo com Catarina que acompanhava os ritos de pajelança, “tinha um canto que era da abertura, era o *caboclo índio*” (Relato, em 05/10/2023). Este canto consistia no momento inicial do trabalho de cura, o qual apresentamos a seguir:

Eu sou caboclo índio  
Tenho marruá  
Me chamo eu José caboclo índio  
Me chamo eu José caboclo índio  
Eu sou caboclo índio

Após o canto de abertura, Catarina rememora que outros cantos eram entoados, como o do *marinheiro*:

Tem sete navios nas ondas do mar  
É do Duque Marques de Pombal

Tem sete navios nas ondas do mar  
 É do Duque Marques de Pombal  
 Rema, rema, carvoeiro  
 Rema se queres remar  
 Remas, remas para a terra  
 Que Duque Marques de Pombal quer passar  
 Ainda eu, Duque Marques de Pombal  
 Ainda eu, Duque Marques de Pombal

Um outro canto, tinha como tema *papagaio*:

Eu sou o papagaio das penas amarelas  
 Eu que venho por aqui  
 Visitar meu pessoal  
 Vim fumar meu pingarú  
 E sacudir meu espinhal  
 Eu que venho por aqui  
 Visitar meu pessoal  
 Vim fumar meu pingarú  
 E sacudir meu espinhal

Assim, Catarina relembra que “também tinha um (canto) que era da *joaninha encantada da beira do rio*:

Eu sou a Joaninha  
 Que mora nos porões do aguaté  
 Quando mexo meus dedinhos  
 Na beira do igarapé  
 Quando mexo meus dedinhos  
 Na beira do igarapé

Dessa forma, Catarina reconstitui, através de seu relato, os elementos que compõem a ritualística da pajelança, embalados pelos cânticos intitulados de: Caboclo índio, Marinheiro, Papagaio e Joaninha encantada da beira do rio. O termo “escario”<sup>5</sup> faz referência a evocação de entidades ou divindades africanas que se apresentam durante os rituais de cura incorporados no (a) pajé. É um processo coletivo que reúne um arsenal de técnicas e cânticos desempenhados por um grupo de pessoas que promovem uma corrente de auxílio ao pajé. A musicalidade, rima e o uso de enigmas são fatores predominantes

---

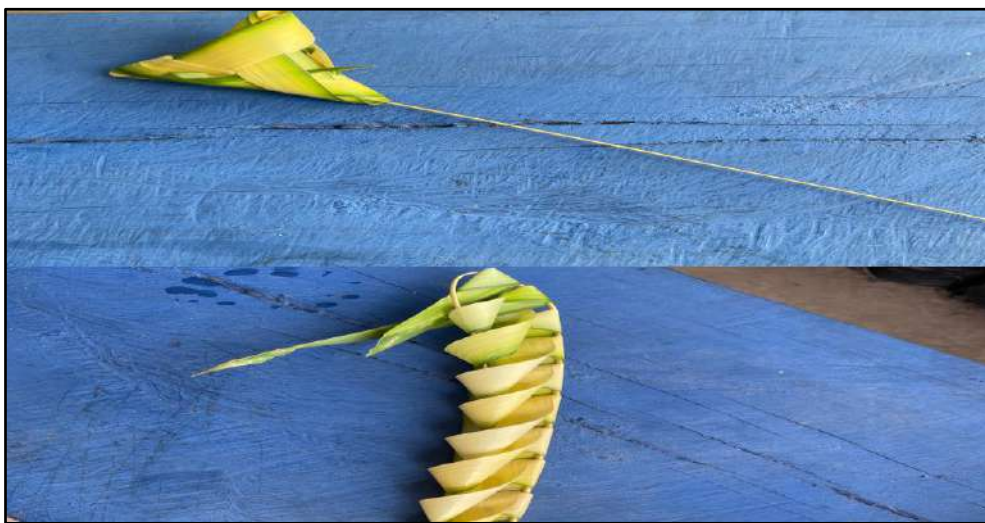
<sup>5</sup> “Escario” ou “Escarios”, segundo os relatos de nossos interlocutores da pesquisa, são considerados pelo povo quilombola da comunidade África entidades ou divindades sobrenaturais, sendo alguns deles representados em imagens de escultura, uma vez que existiram na forma humana. São antepassados que não passaram pelo momento da morte, mas sim por um processo de encantamento.

nos cantos. Além do mais, os instrumentos musicais africanos também são frequentes nessa prática, a exemplo do tambor, atabaque, agogô e maracá, sendo este último um objeto de cura que tem aproximação com cultura indígena. A vestimenta própria é outro fator de destaque nessa resolução simbólica e coletiva.

Além dos trabalhos de cura, a pajelança também consistia em outras ações de prevenção como o uso de chás, banhos e defumações, o que demonstra que a relação intensa que a pajelança mantém com os ancestrais é permeada pelo sagrado (Ferretti, 2011). Esse rito pode ser lido pela óptica intercultural, pois estabelece o encontro de saberes e fazeres oriundos de povos indígenas, africanos, além de outras contribuições culturais decorrentes da Diáspora e do período colonial no Brasil. As práticas dos rituais de pajelança foram desaparecendo do território quilombola no decorrer do tempo, em decorrência do falecimento dos/as pajés. Vale destacar que não houve o interesse de sucessores para dar prosseguimentos às tais práticas, embora muitos quilombolas tenham o “chamado” para atividades xamânicas. Isso demonstra a importância de resgatar esses relatos e preservar a memória coletiva desse povo.

Esse conjunto de saberes e práticas curativas demarcam uma rica cosmovisão que perpassa a tradição de uma medicina popular. Como se percebe, plantas e ervas são expressivas sejam no cultivo da terra, na produção da agricultura, na manifestação e representação cultural que se desdobra em processos educativos vivenciados nas práticas do brincar, seja individualmente ou coletivamente, como podemos visualizar na imagem seguinte:

Figura 12 - Desenhos em folha de açai



Fonte: Arquivo de vivência de Campo

A árvore de açai além de ser uma fonte de alimento na comunidade, suas partes também servem para produzir o artesanato como as folhas para fazer desenhos, o cacho de açai que pode ser utilizado como vassoura e o bocó utilizado para fazer as carrancas, como vimos anteriormente. As experiências lúdicas, apresentadas pelas próprias crianças quilombolas e também pelos adultos, durante as conversas realizadas na pesquisa de campo, alimentam a compreensão sobre a vivência e os elementos que a constituem todas as criações e ressignificações, como podemos perceber com o brinquedo corrupio.

Figura 13 - Corrupio



Fonte: Arquivo de vivência de Campo

O corrupio é um brinquedo feito da folha de cupuaçu formando uma espécie de cata-vento, brinquedo bastante utilizado na comunidade África por diferentes gerações. É interessante observar que as crianças quilombolas reconhecem as possibilidades de relações lúdicas nesses elementos da natureza. A seguir, Raimundo Magno detalha como o corrupio é produzido, assim como as formas em que ele é utilizado nas brincadeiras locais:

Um outro brinquedo que é muito conhecido, que pra mim é a peça mais interessante de todos, a gente chama de corrupio. Só que o corrupio é um brinquedo sensacional porque ele ensina prática de manualidade e a melhor folha que a gente aprende para fazer é a *folha do cupuaçu*. Porque se eu não tiver tesoura, eu consigo fazer e ela (folha) consegue cortar com uma perfeição. Pra eu fazer funcionar (o corrupio) eu preciso me exercitar e aqui na comunidade quilombola quando a gente não tinha café, não tinha açúcar, não tinha tabaco a gente ia emprestar lá na Maria e a gente ia de corrupio (Relato de Raimundo Magno, em 10/10/2023).

Os quilombolas carregam em seus costumes a ancestralidade, em recorrer à “Farmácia do mato” como destaca Catarina a respeito do saber local no uso de recursos

naturais como raízes e folhas medicinais para os cuidados primários de saúde, uma forma que buscam de “não tomar remédio comprado” (Relato, em 10/08/2022). Por dificuldade de acesso às práticas médicas oficiais, os quilombolas recorrem aos efeitos curativos que esses elementos naturais proporcionam, seja devido à distância da comunidade às cidades ou pelos meios burocráticos em conseguir consulta médica.

Aqui na comunidade dificilmente temos uma assistência dental. Pra você conseguir o serviço de saúde você tem que sair daqui e ir lá no Moju e chegar não sei com quantas horas de antecedência pra poder conseguir uma ficha. Mas nós somos todos iguais. Pra você ir pra Abaetetuba eu nem sei onde fica o hospital quando é de urgência a gente vai na UPA de Barcarena. Então aqui a gente tem que se virar e trata com os remédios naturais, pra tratar dor no dente utilizamos a *raiz do jambuaçu*. Você coloca alguns pedaços da raiz na boca e mastiga. A boca fica logo dormente (Relato de Raimundo Magno, em 10/10/2023).

A raiz do jambuaçu ou do jambu, como é popularmente conhecido na região paraense, produz propriedades anestésicas, recurso utilizado pelos quilombolas para o trato dentário ou no alívio de outras dores, como na garganta, por exemplo. O relato de Magno também revela o descaso público de saúde e as dificuldades de assistência médica na comunidade. Outro conhecimento tradicional é sobre a *folha da Canarana* frequentemente usada para “tirar mancha de açaí do corpo ou de roupas” como ressalta Catarina (Relato, em 13/11/2023).

Figura 14 - Folha de Canarana



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A colonialidade da natureza tem por objeto converter a natureza em objeto, seguindo a lógica de dominação e exploração, de maneira que “a natureza surge perante o pensamento hegemônico global e as elites dominantes da região como um espaço subalterno, que pode ser explorado, arrasado e reconfigurado, de acordo com as necessidades dos atuais regimes de acumulação” (Alimonda, 2011a, p. 22 - tradução nossa). Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre o quilombo África e a natureza, que perpassa desde as brincadeiras infantis até os conhecimentos aprofundados de suas propriedades, é pensada a partir do giro natural-decolonial que busca demonstrar possibilidades outras de convívio com a natureza através de estratégias de resistências, narrativas e experiências (Alimonda, 2011).

A teia de saberes e práticas aqui elencados vão para além da colheita e do plantio numa interação constante com o contexto vivido. A relação do quilombo com os recursos naturais produz desde ricas vivências lúdicas até os conhecimentos no âmbito da medicina popular nas tradições históricas e territoriais. Isso denota que essa comunidade negra possui sua pedagogia de resistência no ato ensinar e aprender seus processos formativos:

No es usual que se considere a la población subalterna con valores pedagógicos. La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales y informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima. No obstante, lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia, pues todas las comunidades enseñan y aprenden. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que permiten la transmisión de valores culturales, pero también de prácticas de producción e sobrevivencia (Lerma, 2020 p. 275 e 276).

As aprendizagens decoloniais quilombolas estão inscritas nos modos outros de brincar, de recriar suas próprias memórias e vivências africanas. O vasto conhecimento dos quilombos sobre a natureza não chega a esses povos por meio de uma matriz letrada e dominante, mas por meio de uma ancestralidade que preserva a história e tradição oral, pois são “pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados [...] que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico espiritual da própria vida – o que chamei a colonialidade da mãe natureza” (Walsh, 2009 p. 25).

Nesse sentido, o habitar no espaço quilombola se estende da natureza às residências, como o quintal, a roça, o igarapé, os caminhos de terra que ligam uma casa às outras. Isso demonstra como organizam e estruturam sua comunidade e coletividade,

seja na construção de suas moradias, na produção de seus alimentos e nas manifestações de ordem cultural e religiosa.

Na comunidade África, as casas são predominantemente de madeira com algumas construções em alvenaria, geralmente com cobertura de telha de barro ou de fibra. Os quintais das casas possuem vasta extensão e neles são cultivados: hortaliças, frutas e plantas medicinais, o que contribui para o desenvolvimento sustentável da comunidade. É importante frisarmos que as moradias na comunidade África estão para além de conquista de um espaço geográfico, de modo que versa sobre construção de sua existência através de resistência e transformação social.

Assim, compreende a abrangência da história da resistência negra que perpassa por gerações, como o olhar infantil de João Vitor “minha casa parece não valer muito, mas ela é ouro pra mim” (Relato, em 14/11/2023). Esta fala denota o reconhecimento da importância do lugar em que se habita construído por vínculos afetivos, sociais, políticos e históricos.

Figura 15 - Casas do Quilombo África



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Tendo como base de referência a casa da cerâmica, algumas residências estão organizadas em seu entorno, enquanto outras um pouco mais distantes. A imagem retrata uma residência que está situada próxima à casa da cerâmica, ao lado de um espaço utilizado pelos quilombolas em várias formas de sociabilização. Trata-se de um espaço coletivo e cultural, em que crianças, jovens, homens e mulheres realizam atividades de recreação, como alguns esportes, por exemplo.

Figura 16 - Brasileira em sua residência



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A imagem acima tem um significado tão especial tanto como pesquisadora e pessoal, pois em uma de nossas incursões a campo fomos recepcionados de modo amistoso e acolhedor por Brasileira, que, como dito anteriormente, é a moradora mais idosa da comunidade África. Ela possui deficiência visual e constantemente usa uma venda nos olhos. Durante uma tarde de conversa repleta de historicidade e memórias, um filho de Brasileira passa por nós e indaga “mais uma filha, mãe?” e ela responde: “se for preta é minha filha!” e com sentimento de contentamento respondi: “então sou sua filha porque sou preta”, o que suscitou um momento empático com abraços e risos.

A disposição e perspicácia de Brasileira são admiráveis, uma vez que aos 92 anos considera necessário realizar diferentes atividades do cotidiano, pois segundo ela “nossos olhos só enxergam 10%, os 90% é a mente que vê” (Relato, em 15/06/2023). Ao final do diálogo pedi-lhe a permissão para um registro fotográfico, o qual rapidamente foi aceito. Pedi para ajudar a tirar sua venda dos olhos e para posicioná-la para foto.

Momento importante que me conectou, de modo mais intenso, à comunidade África, em compreender com mais nitidez sua história e vivências.

Figura 17 - Casas do Quilombo África



Fonte: Arquivo de vivência de campo

As manifestações artísticas nas casas expressam a ancestralidade africana um dos principais marcadores dos aspectos culturais, como forma de preservar as tradições e a identidade cultural das comunidades negras. Trata-se de expressões criativas que se inscrevem na perspectiva decolonial, pois reverberam seus modos outros de vida, trajetória histórica, organização social e territorial.

Figura 18 - Pinturas artísticas nas residências



Fonte: Arquivo de vivência de campo

As pinturas artísticas nas casas atravessam o campo simbólico, de modo que remetem às mulheres negras que, com suas forças e reverências, carregam enfeites, tecidos e adornos da cultura africana. Além disso, também retrata a capoeira e objetos de cerâmica que evidenciam a cultura e tradição alicerçadas nos processos formativos, educativos e criativos de suas existências.

Na sequência do aprofundamento nas reflexões da vida cotidiana quilombola da comunidade África e suas nuances, ao transitar por diferentes espaços dentro da comunidade nos deparamos com várias placas, em pontos estratégicos, que segundo Raimundo Magno “as placas são as regras não só do uso do igarapé, mas da vivência na comunidade” (Relato, em 20/10/2023). Dessa forma, as placas orientam e demarcam o espaço na manutenção organizacional da comunidade e contém diversas expressões como: “Não jogue lixo”, “Respeitem as crianças”, “Somos todos iguais”, “Preserve a vida”, “Entrada de crianças somente com responsável”, “Tenha fé, boas coisas florescem”, “Cuidado, ponte escorregadia”, “Cuidado ao pular no rio, evite acidente”, “Filhos do quilombo”, “Admire, respeite, preserve a natureza: leve seu lixo embora”.

Figura 19 - Placas



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Outro ponto de socialização na comunidade África é a área do igarapé, espaço de recreação dos quilombolas e um atrativo para pessoas que visitam a comunidade. Há uma tradição interessante para o banho no igarapé que os quilombolas fazem antes de adentrar na água. Eles batem com os pés no assoalho de madeira, em seguida fazem movimentos na água com as mãos. Segundo eles, esse ritual ajuda a afastar possíveis bichos que possam estar pelos arredores do igarapé, sobretudo no período do inverno, época do ano em que os bichos aparecem com mais frequência.

Figura 20 - Igarapé



Fonte: Arquivo de vivência de campo

As experimentações artísticas, em sua dimensão formativa e educativa, são instrumentos empíricos insurgentes que afirmam a importância da arte no reconhecimento das identidades, que se inspiram na história e memórias do povo negro. Trata-se de um saber/fazer artístico que expressa potência que mobilizam saberes outros transmitindo emoções, sentimentos e sensações.

Figura 21 - Área do entorno do Igarapé



Fonte: Arquivo de vivência de campo

As criações artísticas do território quilombola evidenciam o processo de conhecimento de cunho histórico e cultural advindo da herança africana por meio de uma enunciação coletiva, representadas nas produções artísticas em diferentes espaços do quilombo. As pinturas retratam a diáspora africana, o desenho do mapa brasileiro e africano, mulheres negras, as relações étnico-raciais com diversas expressões quilombola manifestada nos modos de vida.

Figura 22 - Pinturas



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Com discutido anteriormente, no período escravista, a mulher negra era escravizada e explorada, submetida às situações de domínio, opressão e diversas formas de violência e abuso sexual. Em contraponto, as pinturas do quilombo África trazem uma abordagem com a predominância de mulheres negras a partir de um outro viés: uma fundamentação de empoderamento, com participação social e política e representação positiva na afirmação do ser mulher quilombola a partir de uma atuação educativa e afetiva.

Isso pode ser visto na sua função social que abrange o ato de cuidar das crianças, na confecção artesanal, na tradição, preservação e partilha dos saberes tradicionais e medicinais. Assim, essas mulheres quilombolas se inscrevem em um importante papel social no protagonismo e legado de resistência lastreado no decorrer da história. As

pinturas que formam os mapas brasileiro e africano se intrecruzam por formato e pelos desenhos e cores que se unem como em um jogo de quebra-cabeça, apresentando, simbolicamente, a junção desses povos.

Figura 23 - Expressões do quilombo paraense



Fonte: Arquivo de vivência de campo

O quadro de palavra retratado na imagem acima remete várias expressões da cultura quilombola paraense. Algumas palavras são oriundas das práticas desenvolvidas pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil durante o período colonial e imperial. Os enunciados do cotidiano representam suas vivências e costumes, ao passo que vincula o saber cultural ao campo linguístico, no qual os quilombolas se compõem coletivamente por dizeres e expressões. Essas palavras compõem as relações coletivas e o imaginário popular amazônico que estão enredadas dentro dos saberes oníricos da comunidade quilombola e expressam a grande influência africana que há na cultura brasileira, como demonstra a fala de nossa interlocutora:

Até que a matinta pereira tinha desconforme. Agora graças a Deus já morreu a metade. Fazia muitos dias que eu não via, pra amanhecer

anteontem, passou uma. Porque tinha, tinha, se chegasse à boca da noite, parece que elas vinham se encontrar e faziam festa, mas agora tá acabando (Relato de Brasileira, em 18/10/2023).

A cosmovisão ganha vida a partir das experiências dos coparticipantes permeada pelo campo imaginário que interagem com a natureza. Esse pensamento, identificado na narrativa, não se centra na lógica da racionalidade, de modo que os elementos como água e a mata explicitam um mundo balizados pela dimensão do sobrenatural, sagrado e misterioso através das tessituras do imaginário e do saber cultural. Nesse cenário, Mignolo (2004) relaciona o ser com a linguagem com o objetivo de evidenciar a influência da língua na formação do ser.

A ‘ciência’ não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (Mignolo, 2004 p. 669).

As figuras desse imaginário bordejam um real que somente nasce pelo encontro da linguagem e imaginação, ambas compostas pelas experiências singulares dos quilombolas que vivem as manifestações do saber como verdade, ao passo que a racionalidade não pode taxar suas narrativas como falaciosas, haja vista que o saber popular cria um objeto real a partir da sua coletividade.

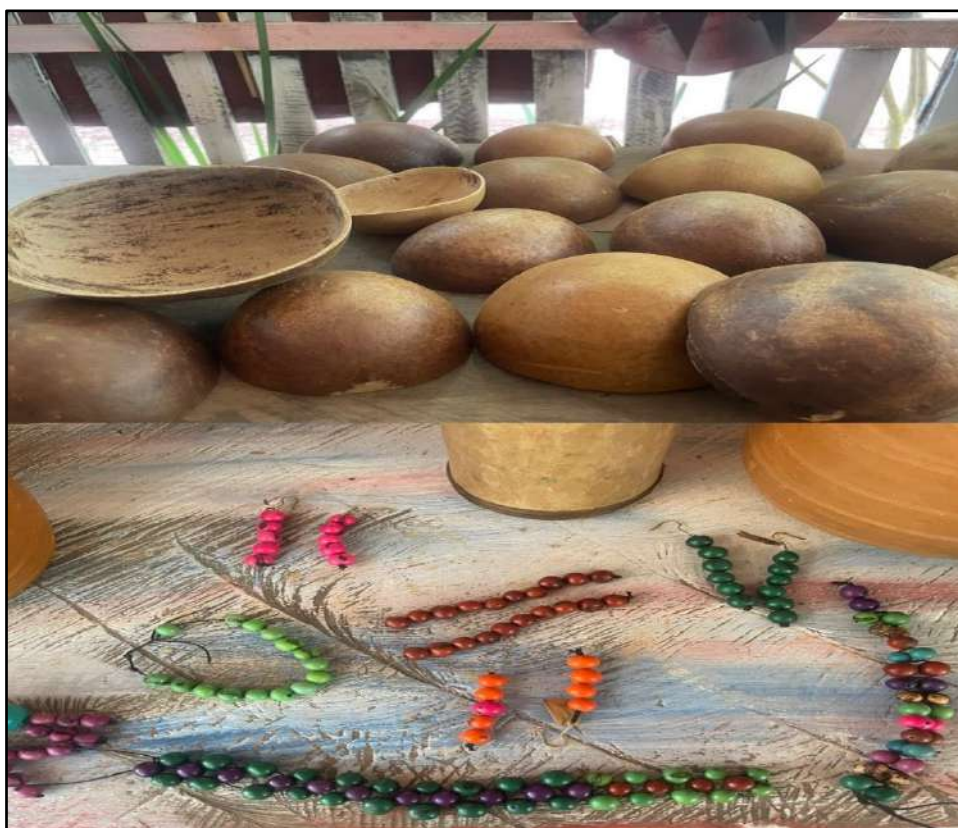
Figura 24 - Demais artesanatos



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Outros artesanatos, itens que são reaproveitados da natureza como a ouriço de castanha do Pará, após extrair a castanha para consumo, os ouriços são transformados em vasos decorativos ou porta-objetos; peneiras e cestos de palha, usados para guardar e transportar pão, farinha e tantos outros produtos regionais; remos utilizados em pequenas embarcações. Cabe destacar que são utensílios feitos através de trabalhos manuais e que tem utilidades nas práticas do dia a dia, pois seu uso vai desde a subsistência a instrumentos de trabalho. A imagem a seguir retrata a produção de cuias realizada na casa de cerâmica, são utensílios voltados para a comercialização como para uso próprio dos quilombos. Outros artesanatos em destaque são os acessórios feitos do carroço de açaí, como: brincos, pulseiras, colares dentre outros adereços.

Figura 25 - Artesanatos em cuias e carroço de açaí



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Logo, cada artesanato conta a história do quilombo através da multiplicidade de saberes e na dinâmica da interpretação de mundo. O movimento de saber/fazer na produção agrícola e artesanal garantem o sustento econômico familiar. Assim, o

artesanato de cerâmica, atividade cultural predominante na comunidade, que, além de gerar renda local, representa arte e identidade, de maneira que “o artesanato é um processo bem tradicional, onde utilizamos para dar visibilidade para saberes e fazeres, mas também para gerar renda para comunidade”, aponta Raimundo Magno (Relato, em 20/10/2023). O processo de fabricação da panela e outros utensílios de cerâmica perpassa por algumas etapas até obter o produto final.

A primeira etapa da produção artesanal centra-se na extração dos recursos naturais como o barro, que também é conhecido como argila. Segundo Raimundo Magno, “o barro é retirado lá do fundo igarapé, aí a gente amassa o barro com a peneira” (Relato, em 20/10/2023). Desse modo, o recolhimento da argila, primeira etapa do processo, é realizado por muitas mãos de homens e mulheres quilombolas. Nesse sentido, é necessário coar o barro na peneira para, assim, retirar possíveis sujeiras, pois “se tiver algum lixo no barro [no processo final] a cerâmica estoura” afirma Salu (Relato, em 21/10/2023). A imagem a seguir apresenta acima o barro e abaixo a areia, ambos recursos naturais retirados do igarapé.

Figura 26 - Recursos para produção da cerâmica



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Por conseguinte, realizada a limpeza, o barro é amassado manualmente onde é adicionado um subproduto chamado de chamote. Esta matéria prima consiste em uma argila calcinada, que pode ser triturada ou moída e assim é incorporada nas argilas. O

chamote é um produto de difícil manuseio, pois requer um grande esforço para quebrar e moer. Além disso, a comunidade não dispõe de maquinário para realizar esta tarefa. Em vista disso utiliza-se como produto alternativo a areia de igarapé. Essa fase marca a segunda etapa do processo.

A comunidade prefere trabalhar com o chamote, só que as vezes não vai dar tempo, então adicionamos a areia de igarapé, que também faz o mesmo processo. A única diferença é eu preciso queimar [a cerâmica] com uma temperatura muito mais alta e por muito mais tempo. Só que a panela fica com um toque vitrificado. Areia faz vidro e também faz panela (Relato de Raimundo Magno, em 18/10/2023).

Após vinte e quatro horas, no dia seguinte, essa mistura é moldada. Esta terceira etapa é realizada com o instrumento chamado de Roda de oleiro. Na imagem abaixo vemos como esta tarefa é realizada. O oleiro coloca uma porção de barro, com os pés controla movimentos giratórios e coordena a rotação do torno com as mãos, transformando o barro em vaso, jarro, garrafa ou quaisquer outras peças.

Figura 27 - Modelagem do barro



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Depois de devidamente moldadas, a quarta etapa compreende inserir as alças das panelas de cerâmica. Esta atividade é desenvolvida tanto pelos idosos do quilombo quanto pelos mais jovens. Este conhecimento é compartilhado com todos vivem no território quilombola. Ainda nesta etapa, os artesãos fazem o processo de caliçamento das peças artesanais, que é quando elas recebem o acabamento e refinamento, geralmente realizado com as sementes de tucumã.

Figura 28 - Adultos e idosos realizando caliçamento nas peças



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Figura 29 - Jovem realizando caliçamento nas peças



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Assim, realizados os ajustes, a quinta etapa consiste em colocar a cerâmica para secar por um período de sete dias. Na sequência, na sexta etapa a cerâmica está pronta para ser enfiada e na continuidade queimada, como podemos notar na descrição de nossa interlocutora a seguir:

No forno ela passa até dois dias queimando noite e dia. Aí usa dois metros de lenha pra poder ficar boa, pra aguentar. A gente tem umas panelinhas prontas ali, a senhora já viu? Elas estão muito bem queimadas. A gente cozinha nelas no carvão, no gás, na lenha. Pra fazer um arroz fica muito bom (Relato de Catarina, em 16/10/2023).

As etapas do processo de produção da cerâmica requerem muitas habilidades dos artesãos. Trata-se de uma atividade ancestral, que preserva e partilha as técnicas por todas as gerações desde os primeiros habitantes do quilombo. É produto cultural em que os recursos naturais utilizados nas etapas são provindos do próprio território do quilombo. Além do mais, se constitui em um processo formativo no compartilhamento de saberes, posto que “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento que vão além do conhecimento científico” (Santos 2010, p. 54).

Figura 30 - Processo de enfiar as panelas para queimar



Fonte: Arquivo de vivência de campo

É importante ressaltar, o trabalho em coletividade em torno de todo o processo da produção da cerâmica refratária. A imagem acima aponta para a técnica utilizada para organizar e posicionar as cerâmicas dentro do forno. Outro ponto a ser destacado é a sustentabilidade em torno dessa produção, como observamos no depoimento abaixo:

Se essa panela de barro cair e quebrar, ela não vai ser desperdiçada. Ela vai voltar para o pilão, vai virar uma farinha de barro. E a gente vai adicionar a essa farinha 50% de barro e vai nascer uma panela nova. Só que essa panela com chamote é duas vezes mais resistente de que a panela simplesmente do barro sozinho” (Relato de Raimundo Magno, em 26/09/2023).

Desse modo, a sétima e última etapa corresponde ao tingimento das cerâmicas. Entretanto essa ação não é manipulada com produtos químicos, mas sim com diferentes folhas encontradas na própria floresta do entorno do quilombo, como relata Catarina “a gente pinta as panelas com a folha ou da goiabeira ou do azuveiro. Essas [folhas] que serve para tingir, para panela não filtrar água ou deixar gosto amargo e ruim [no alimento]” (Relato, em 21/10/2023).

Figura 31 - Panelas e tampas de cerâmica



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Assim, após os procedimentos de impermeabilização e pigmentação, as peças são postas no barracão da cerâmica para comercialização. Efetivamente, o artesanato se torna um elo entre a comunidade e a cidade, seja através do fato de que põe em evidência a comunidade, bem como a divulgação de seus produtos artesanais que são inseridos no comércio fomentando a economia local. O símbolo nas panelas de cerâmica, retratado na imagem abaixo, demarca um pertencimento, conforme Raimundo Magno acentua “é prensado nas nossas peças, na verdade é uma digital, identidade, só que é no formato de uma panela. Todas as panelas têm” (Relato, em 21/10/2023).

Figura 32 - Símbolo das panelas de cerâmica



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A produção da cerâmica como artefato cultural quilombola se insere nas práticas ancestrais e expressões artísticas. Frente a todas as etapas aqui elencadas, Catarina conclui que “Por isso que eu digo que a gente não vende panela, a gente vende arte” (Relato, em 10/11/2023). Esta fala aponta a tríade do campo social, cultural e formativo que fortalece os mecanismos de resistência negra com a importância da força e da participação coletiva. O domínio de técnicas de manejo dos recursos naturais traz em suas reminiscências movimentos de afirmação e inspirações que exprimem diversas manifestações, expressões e interpretações em suas trajetórias e organização de vida.

Figura 33 - Demais objetos de cerâmica



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Outros objetos de cerâmica em diferentes formatos, tamanhos e utilidades expostos no barracão da cerâmica. Em resposta à questão anteriormente apresentada, argumentamos: a comunidade tem muito a ensinar! A pluralidade de Saberes outros produzem vida nesse espaço territorial, que dialogam com realidade e pulsam por meio de sua arte, de forma que se faz necessário “resistir não para destruir, mas para construir [...] uma resistência ética, crítica y digna, em contra do autoritarismo dos regimes externos e internos do controle e poder [...]” (Walsh, 2020 p.19 - tradução nossa). Compreendida pelos vínculos estabelecidos entre indivíduo e natureza a partir da matriz da ancestralidade africana, a expressão artesanal e artística configura a responsabilidade e o compromisso em preservar a tradição, em busca de aprimoramento para as gerações futuras.

#### 4. PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS DECOLONIAIS E AFROCENTRADOS DA PESQUISA

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Só serve o não preto)  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço, mermão  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado.

(A carne- Elza Soares)

Nesta seção, apresentaremos o percurso etnográfico que delinea o processo de investigação que compreende o campo teórico-metodológico na perspectiva decolonial e afrocentrada. Haja vista que “necessitamos ser epistemologicamente desobedientes” (Borsani e Quintero, 2014 p. 32- tradução nossa), nos propusemos em assumir um compromisso desafiador, enquanto pesquisadora, em desenvolver um estudo pelo viés decolonial a partir da tomada de consciência crítica, e, portanto, romper, assim, com as formas metodológicas clássicas e tradicionais enclausuradas na teia do conhecimento imperial (Mignolo, 2009).

A seção pretende, assim, contribuir para o aprofundamento do debate sobre as metodologias etnográficas decoloniais e afrocentradas, de modo que se pretende evidenciar novas epistemologias e suas contribuições para pesquisas pautadas na relações étnico-raciais. Essa perspectiva metodológica é fundamental em acompanhar os processos formativos que permeiam a comunidade quilombola África, subsidiando os novos movimentos e mobilizações que questionam as desigualdades e as injustiças geradas pela colonização.

Assim, a fim de situarmos o/a leitor/a sobre as ênfases metodológicas que delineiam este estudo, inicialmente realizaremos um breve percurso histórico a respeito da etnografia e suas outras variações como a etnografia moderna proposta por Malinowski (1978) e a etnografia pós-moderna sinalizado por Geertz (1989), na sequência as reflexões a partir do paradigma da Afrocentricidade. Tais abordagens permitiram tecer

entendimentos sobre o giro decolonial, direcionando, assim para o campo metodológico proposto neste estudo: etnografia decolonial.

Desenvolvida no final do século XIX e início do século XX, os primeiros registros etnográficos identificados em livros de viagem, descrevendo sociedades, a partir de uma observação mais holística dos modos de vida das pessoas (Mattos, 2011). O termo *Etnografia* refere-se a um estudo descritivo de uma sociedade em particular, ressaltando aspectos como comportamentos, as crenças, os costumes e demais características de determinado grupo social. De acordo com Mattos (2011):

Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo. [...] A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural (2011, p. 53 e 54).

Com Malinowski (1978) os pressupostos metodológicos do pensamento etnográfico são inovados a partir da inserção da “observação participante”. Se antes para os investigadores iniciarem os estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos, nessa outra prática é possível “captar uma riqueza de significados da vida social e cultural” (Malinowski, 1978 p. 13).

Em sua obra intitulada “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, Malinowski ressalta que um dos princípios fundamentais na observação participante diz respeito a possibilidade “de através da convivência diária, da capacidade de entender o que está sendo dito e de participar das conversas e acontecimentos” (Malinowski 1978 p. 13). Assim, o método etnográfico nos permite pensar a comunidade quilombola África como um espaço construído de modo coletivo que reinventa suas práticas formativas.

Assim Geertz (1978) ressalta em “A interpretação das culturas”, uma abordagem da etnografia pós-moderna que direciona os caminhos a serem percorridos na construção

da pesquisa. Segundo ele, praticar etnografia está para além de estabelecer relações com os coparticipantes da pesquisa, selecionar participantes para diálogo, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campo de estudo ou manter um diário de bordo. Entretanto, destaca “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (Geertz, 1978, p. 15).

De acordo com André (2012) nos idos dos anos 70, a etnografia passou a ser mais expressiva nas pesquisas em educação. quanto aos elementos da pesquisa etnográfica em educação cuja tessitura para compreendê-los se faz em um processo contínuo. Nesse prisma, assinala que a etnografia passou por adaptações que fogem à concepção de uma descrição densa de dada realidade.

André (2012) chama a atenção para o uso da etnografia na educação dado seu foco na abordagem qualitativa. A autora enfatiza que a centralidade da pesquisa qualitativa se constitui por uma investigação de interpretativa das práticas cotidianas escolares, caracterizada por procedimentos etnográficos como a observação envolvente e participação atenta do/a pesquisador/a em campo, fundamentais para estreitar o contato com os/as participantes nas relações construídas nas vivências em campo, no que corresponde as suas interações e relações pessoais e culturais.

Pretendemos nos distanciar dessa ideia dicotômica qualitativo x quantitativo, haja vista que compreendemos que a Etnografia, pela sua natureza, se postula qualitativa. Dessa maneira, os apontamentos epistêmicos metodológicos nos possibilitam visualizarmos algumas alternativas para as pesquisas que se propõem seguir os pressupostos decoloniais. Trata-se de um giro decolonial etnográfico se opõe a matriz hegemônica (Coelho, 2020), posto que reúne as ferramentas metodológicas da etnografia à luz de diferentes vertentes e autores/as, ao longo do tempo, que contribuíram com sua consolidação. Dessa forma chegamos a nossa proposta metodológica: procedimentos etnográficos decoloniais e afrocentrados.

Sob essas ponderações, para a realização desta pesquisa, utilizamos a etnografia decolonial e afrocentrada que decorre da observação envolvente e acompanhamento de processos formativos junto aos moradores da comunidade quilombola África. Como procedimento para a construção de nosso estudo, foram descritas as práticas de vivências na comunidade África, no sentido de como eles reinventam e ressignificam esse processo através da ancestralidade que permeia suas práticas e costumes.

Isto demonstra que estar/vivenciar a/na comunidade permite construir uma relação mútua de compartilhamentos de vivências, pois “estimulam a autoconsciência e

provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação” (Walsh, 2009 p. 25). Nessa perspectiva, Mignolo (2014 p. 25 e 26) ressalta:

La descolonialidad no consiste en un nuevo universal que se presenta como el verdadero, superando todos los previamente existentes; se trata más bien de otra opción (...). Presentándose como una opción, lo decolonial abre un nuevo modo de pensar que se desvincula de las cronologías construidas por las nuevas epistemoso paradigmas. La descolonialidady el pensamiento/sensibilidad/hacer fronterizos están por consiguiente estrictamente interconectados.

Assim, pensar a metodologia decolonial a partir de uma construção coletiva com os/as coparticipantes da pesquisa constitui-se um movimento pela aproximação, imbuídos em suas vivências que resultam em experiências de práticas e saberes quilombola. Desse modo, as tramas dessa investigação envolvem escutas e observação atenta, relatos, registros fotográficos que capturem os percursos do processo educativo e formativo na comunidade África. A esse respeito, Olivera (2014) nos convida a refletir sobre a descolonização da metodologia:

Como antropóloga principiante queriendo trabajar junto con las comunidades o con los colectivos indígenas, me cuestiono sobre esta propuesta. Entonces: ¿qué significa descolonizar la metodología? Sería reconsiderar la relación observador/observados, interrogar ciertas nociones de la antropología que son utilizadas actualmente por los actores sociales, en el campo, inscribirme en un sistema de relaciones interconectadas e interdependientes, y por eso ser consciente de las relaciones de poder que existen a varios niveles histórico-político-académico. Pensar en conjunto una ética de la “investigación” de campo, o mismo elaborar una metodología en común, es decir considerar a las personas con quienes voy a colaborar como productoras de conocimiento y mismo como productoras de sus propias prácticas de investigación. ¿Que significa esto? Podría definirse como no ser únicamente intérprete de otro conocimiento, sino implicarse en conjunto en la producción de ambos conocimientos como co-aprendices (2014, p. 144).

Andrea Olivera (2014), em seu artigo denominado “*Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos*”, traz uma contribuição importantíssima a respeito da etnografia decolonial a partir de sua experiência na pesquisa de campo com os indígenas Charrúas, no Uruguai. Segundo a autora, a construção de uma metodologia decolonial foi imprescindível para questionar como fazer um trabalho de campo com o coletivo de indígenas em questão.

A etnografia decolonial consiste em uma metodologia que apresenta um princípio em construir algo novo, onde vários conhecimentos, narrativas, experiências, depoimentos, teorias, se conectam e interligam a partir de um campo-problema de pesquisa. Desse modo, ressalta-se a importância da diferença colonial para compreender as discussões sobre os processos de produção do conhecimento no que concerne aos processos formativos na comunidade quilombola África.

Assim, Olivera destaca a perspectiva decolonial como reflexão para a pesquisa de campo no que diz respeito a construção de conhecimento, em que “o trabalho de campo é muito mais que uma simples coleta de dados” (2014 p. 145 - tradução nossa). Segundo a autora, é um processo de co-interpretação coletiva que se desenvolve no espaço de investigação que pode, também, ter um impacto sobre a comunidade e a antropóloga. Para ela o pensamento crítico decolonial permite construir algo que foge aos parâmetros europeus. O conhecimento se constrói na interação, no que ela denomina de interconhecimento (Olivera, 2014). Desde que iniciou a investigação antropológica, Olivera notou que o coletivo Charrúas utilizam várias formas de conhecimento para construir o seu próprio, desenvolvendo assim uma antropologia particular que ela denomina de antropologia popular ou cidadã.

Desse modo, a coexistência de diferentes conhecimentos no meio da comunidade quilombola África, como a produção das panelas de cerâmica, as máscaras artesanais que representam os protetores da floresta, o plantio de ervas medicinais, a montagem de instrumentos musicais rústicos, entre outros se mostram em uma vasta possibilidade de articulação insurgente. Podemos perceber que esses processos formativos que são vivenciados na comunidade África operam por mecanismo de resistência configurando a ecologia de saberes em suas práticas ancestrais que compreende uma multiplicidade de conhecimentos (Santos, 2009).

Assim, Olivera (2014) pontua umas ferramentas metodológicas importantes para o desenvolvimento da pesquisa de campo que são: observação flutuante e a noção de “incorporar”. A observação flutuante consiste em um elemento metodológico em que o pesquisador deixa tocar-se pelo campo, sem seguir algo previamente definido. Já o termo “incorporar” parte da noção de adentrar nos processos e nas vivências de cada coletivo, pois no trabalho de campo “se incorpora a esse espírito, essa força, esses valores, esses comportamentos” (Olivera, 2014 p. 148 - tradução nossa).

O aprofundamento nas leituras sobre a etnografia decolonial nos causou, muitas vezes, sentimentos nostálgicos sobre nosso percurso acadêmico. As aproximações

teóricas, durante o curso de Mestrado, com a utilização do método cartográfico de Deleuze e Guattari (1996) na pesquisa de dissertação, nos demonstra alguns aspectos que se interligam com a etnografia decolonial, uma vez que a metodologia cartográfica consiste em uma pesquisa de campo a partir de um princípio rizomático, que não há um ponto de partida e sim um sobrevoo que possibilita uma observação flutuante nesse campo deixando afetar pelo que passa nele (Rolnik, 2007).

Ainda nessa perspectiva de acepções sobre o trabalho de campo, Olivera elege outros aportes necessários na construção de uma metodologia decolonial. O primeiro ponto centra-se em uma etnografia de colaboração, que de acordo com a Olivera (2014) a partir das percepções de Rappaport (2007) refere-se a ênfase dada aos diálogos e a tudo que ocorrem no campo estão para além, propriamente da produção textual final. Desse modo, essa perspectiva implica em considerar as conversas realizadas na pesquisa de campo a partir das descrições obtidas pelos interlocutores expressas a busca de novas significações, no sentido de construir em coletivo e pensar os participantes da pesquisa como produtores de conhecimento, como observamos abaixo:

Su propuesta general es de no centrarse en la etnografía como texto, haciéndole así una crítica a la antropología interpretativa, pero pensar en lo que se hace en el campo y en la manera de redefinir el trabajo de campo. Es decir, tomar en cuenta las conversaciones en el campo, aceptar las descripciones de los interlocutores e interlocutoras como ellos/as las expresan, implicarse con ambos buscando nuevas significaciones (Olivera, 2014 p. 145).

A antropóloga Joanne Rappaport (2007), em seu texto intitulado *Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración*, também traz uma contribuição importantíssima para a etnografia em colaboração, como identificado nos apontamentos a seguir:

Una metodología etnográfica en colaboración, con el objetivo de descubrir por qué tal aproximación no es sólo moral o éticamente necesaria –discusión que ha ocupado gran parte de los debates en la literatura antropológica reciente (Scheper-Hughes, 1995), sino para pensar cuál es el potencial de la colaboración para nutrir el pensamiento antropológico. En particular, quisiera enfatizar que el trabajo en colaboración consiste en algo más que escribir (Rappaport, 2007 p. 200).

Desse modo, a etnografia em colaboração decorre de uma pesquisa aberta, permeada pelos múltiplos saberes de produção de sentidos. O segundo ponto ressaltado

por Olivera (2014) se inspira de ideia da antropóloga ScheperHughes (2006) que pensa a etnografia a partir do termo “acompanhar”. Trata-se de um “acompanhamento” que dar acesso as vozes dos sujeitos sem voz:

El acompañar significa para mí dar visibilidad a una temática polémica en el país, podría decir desacralizarla, y revelar la importancia que tiene para la población en su conjunto el conocer otra visión de su pasado. El acompañar significa también dar la voz a personas o colectivos que no la han tenido aún. Además de darles la voz, es reconocer el trabajo importante de memoria que están haciendo, a su manera, con sus prácticas y formas de encararlas (Olivera 2014, p. 145).

As experiências acadêmicas vivenciadas em nossa incursão a campo durante a construção da pesquisa de dissertação de mestrado ecoaram novos movimentos e conexões que nos reinventam e inquietam como pesquisadora, possibilitando modos outros de pensar os atravessamentos nos processos formativos que acontecem na comunidade quilombola África. Assim, essas movimentações no exercício da pesquisa, de acompanhar os processos formativos quilombola produzem aberturas para experimentar o novo, de modo que “la decolonialidad inquieta y desasosiega. Invita a prácticas desobedientes, a desprendimientos y a indisciplinamientos, a dar un giro, a virar respecto de la hegemonía occidental e imperial que impuso un orden mundial a expensas de sus intereses de dominio y opresión” (Borsani e Quintero 2014, p. 17).

As formulações teórico-etnográficas visam contribuir com a construção das epistemologias do Sul (Santos, 2009) e epistemología de fronteras (Palermo, 2011) sobretudo, desde a antropologia, potencializar as etnografias decoloniais. Desse modo, pretendemos enfatizar, por meio da investigação participativa, a importância de realizarmos esta pesquisa na comunidade quilombola África, como forma de evidenciar outras fontes de produção de conhecimento que reverberam a historicidade e as memórias dos povos para além dos processos coloniais.

A etnografia decolonial nos sinaliza atentarmos para o modo como os moradores da comunidade África, nossos interlocutores da pesquisa, interpretam e dão sentido as suas práticas, vivências, memórias coletivas, dimensões culturais enfim aos seus modos outros existência e suas múltiplas interações sociais. Nessa esteira de pensamento, é importante destacar que:

El pensamiento crítico decolonial tiene su inicio en un proyecto llevado a cabo por un colectivo de investigadores/ras latinoamericanos/as que se

llamó al principio “modernidad/colonialidad”, agregándole hoy el término “descolonialidad”. En otras palabras, la opción decolonial consiste en “tomar en serio” las epistemologías no eurocentradas (Ionita 2013) e imaginar un espacio de diálogo donde puedan introducirse otras genealogías críticas de pensamiento en un diálogo epistémico (Olivera, 2014 p. 143).

Nesse sentido, como podemos notar, a decolonialidade não é somente um projeto anti-colonial mas um programa de liberação do capitalismo, visto que “el pensamiento decolonial no busca la inclusión de los excluidos [...] Su horizonte es la esperanza y la dignidad de la pluralidad de voces que han sido silenciadas y olvidadas. (Borsani e Quintero 2014, p 195). Desse modo, é através da visibilização da pluralidade que os estudos pós-coloniais conformam propostas de teorias contra hegemônicas da narrativa totalizadora eurocêntrica de classificação do mundo e das pessoas.

De acordo Silva e Menezes (2005, p. 22) a “pesquisa participante é aquela que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Assim, introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo é reconhecer o papel dos interlocutores da pesquisa enquanto construtores de saberes, valorizando a dialogicidade enquanto condição de possibilidade obtida através da observação participante, envolvente e da reflexão. A etnografia decolonial nos convida a pensar que o movimento de ensino e da transmissão do saber se assenta no “processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (Walsh, 2009 p. 26).

Sob o prisma decolonial, a etnografia possibilita um estudo de campo que capture os processos formativos por vias da experiência, memória, tradição e assim trará para as arenas dessa proposição, aquilo que é próprio da vivência dos quilombolas, a começar pela ideia do que é efetivamente aprender em seu próprio território e não necessariamente por vias da educação formal. O trabalho de campo nos possibilita uma observação flutuante a respeito das lutas coletivas, processos formativos e resistências de negros/as, historicamente, marginalizados e subalternizados pelo sistema eurocêntrico.

Os estudos de Coelho (2020) e Correa (2022) dialogam com essa perspectiva etnográfica a partir das práticas pedagógicas na educação ribeirinha amazônica. A pesquisa dissertativa de Coelho (2020) apresenta uma abordagem metodológica que considera os indivíduos e sua realidade na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-

Colômbia quanto a valorização de suas culturas e identidades, posto que a etnografia decolonial permite compreender o “dinamismo que envolve todas essas características, vivenciar a luta e resistência para considerar seus modos próprios de vida, suas características amazônicas fronteiriças” (Coelho, 2020 p. 52).

A pesquisa de doutorado de Correa (2022) deslinda de uma etnografia decolonial com as crianças da instituição escolar São Raimundo, localizada na Rio Paruru, situado nas ilhas do município de Abaetetuba. Dessa forma, aponta para uma etnografia que considera “os sentidos, os significados e os diversos olhares sobre a realidade” do contexto escolar na infância ribeirinha em consonância com o contexto sociocultural em que vivem (Correa, 2022 p. 110).

Nessa perspectiva, os estudos ora apresentados foram importantes para balizar o desenvolvimento metodológico da presente tese. Além disso, sinalizam caminhos a compreensão das práticas sociais dos territórios marginalizados, os quais buscamos experimentar nessa pesquisa. A etnografia decolonial, portanto, se mostra como uma ferramenta significativa para uma pesquisa em um contexto quilombola, produzindo um desenho etnográfico de sentidos e acontecimentos que pretendemos conhecer.

Assim, ainda percorrendo o caminho metodológico, recorreremos as possibilidades de uma etnografia decolonial e afrocentrada voltada para a narração das vozes subalternas ecoadas do território quilombola, que nos convida/provoca a uma nova abordagem de investigação em uma perspectiva afrocentrada, a qual fundamenta-se:

Trata-se da teoria do centro, que postula a necessidade de explicitar a localização do sujeito para desenvolver uma postura teórica própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural. De acordo com essa localização teórica, o centro, o grupo se define como sujeito de sua própria identidade, em vez de ser definido pelo outro com base em postulados pretensamente universais, porém elaborados com um posicionamento específico, alheio e dominante (Nascimento, 2009 p. 190 e 191).

Portanto, nossa desobediência epistêmica atravessa por toda nossa constituição humana como mulher negra que, desde a infância, sentia indignação em perceber o racismo arraigar na sociedade. Assumir uma compreensão de mundo afrocentrada se reflete em nosso posicionamento crítico-reflexivo frente a um movimento planetário de exclusão e opressão instituídos pelas bases de estrutura de poder hegemônica.

Esse percurso metodológico que tracejamos ao longo dessa discussão produziram provocações em nosso fazer investigativo a partir do mergulho no campo de pesquisa e

nas práticas formativas que atravessam o cotidiano e a pluralidade de saberes no território quilombola África. A perspectiva afrocêntrica parte do princípio de que os africanos precisam estar centralizados na história africana, como agentes autoconscientes fora da imposição da lógica eurocêntrica (Asante e Mazama, 2009). Nossos interlocutores produzem sentidos, continuamente, através dos processos de construção de conhecimento. Isso se reflete em nossas incursões a campo desde as narrativas coletas aos elementos que compõem o espaço do quilombo em que estão situados, dada à centralidade de suas experiências e vivências africanas.

O antropólogo equatoriano Arias (2010) nos propõe pensar e fazer uma pesquisa em educação partindo de metodologias outras. Assim, ele destaca que do mesmo modo que a colonização dominou, silenciou e invisibilizou os conhecimentos e saberes, o mesmo ocorreu com a sensibilidade e afetividade. Em seus estudos, Arias trabalha com o pressuposto “corazonar”, o qual ele define como:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia. De ahí que Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes pueda contribuir a la construcción, no sólo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia (Arias, 2010 p. 83).

Segundo Arias, corazonar emerge desde suas experiências nas vivências com um coletivo de indígenas no Equatorial, como uma atitude de insurgência que procura enfrentar as dicotomias excludentes que tendem a segregar o sentir, o pensar, o coração e razão. Tais aspectos, que compõem o ser humano, de acordo com Arias são indissociáveis, como notamos a seguir:

En el Corazonar no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón. Lo que hace el Corazonar es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el Co-Razonar la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (Arias, 2010 p. 89).

Nesse sentido, a etnografia se assenta desde a sabedoria insurgente que permite decolonizar as epistemologias hegemônicas. Estabelece uma conexão de encontros afetivos, interconhecimentos, força cultural e possibilidades outras de existência no território quilombola África. Os encontros etnográficos permitem um olhar crítico da história dos povos africanos, reposicionar práticas educativas, considerando os percursos de escolarização como proposta decolonial, de caráter emancipatório que escapa em linhas de fuga da perspectiva epistêmica colonial. Por fim, pensar que os quilombolas estão inscritos nessa territorialidade coletiva e que estão propondo essas resistências e práticas decoloniais como afirmação e compreensão dos povos tradicionais na Amazônia.

As etnografias decoloniais e afrocentradas estimulam a reflexão tanto epistemológica quanto metodológica acerca da produção e reprodução do conhecimento e da relação sujeito e objeto, contextualizando ambos, pesquisador e objeto de investigação. Nesse sentido, os diálogos decoloniais se constituem como possibilidade de sentidos outros de existências, (re)encontro com o Outro e de vozes que ecoam as histórias que são contadas e interpretadas pelos próprios interlocutores da pesquisa em um movimento de pensamento crítico decolonial que permite construir algo novo (Olivera, 2014).

#### 4.1 Afrocentricidade: um caminhar decolonial pelo território quilombola

O movimento de dar visibilidade as questões étnico-raciais e suas diversas dimensões pertinentes à premissa quilombola balizados nessa pesquisa, nos redimensiona, portanto, a uma nova cosmovisão: Afrocentricidade. Desse modo, a etnografia decolonial e afrocentrada além de permitir um acompanhar dos processos formativos na comunidade quilombola África, possibilita a construção de um percurso investigativo a partir de epistemologias outras para a produção do conhecimento.

Inspirada, embrionariamente, pelo historiador senegalês Cheikh Anta Diop, a afrocentricidade se estabelece como posição epistemológica em que apresenta os africanos como agentes de sua própria história. A partir do pensamento de Diop, traz à luz fortes argumentos que indicam a influência negra na formação da civilização egípcia, além de que foi um dos responsáveis pela consolidação do primeiro princípio defendido pelos intelectuais afrocêntricos de que a África é o berço da humanidade.

Cabe ressaltar que Diop é considerado um intelectual precedente a esse paradigma, uma vez que não explorava esse conceito, ainda que em seus estudos foram encontradas abordagens referenciais a respeito da afrocentricidade (Nascimento, 2009). Esse cenário ocasiona tensões de ordens acadêmicas e conceituais, que, posteriormente, impulsiona outros intelectuais para a construção do referencial teórico da afrocentricidade.

Assim, esse novo paradigma emerge no início da década de 1980 e tem como um dos principais percussores o estudioso estadunidense Molefe Kete Asante que aborda a teoria da afrocentricidade a partir de sua obra, denominada *Afrocentricity: The Theory of Social Change* (1980) que contribui no fortalecimento de uma discussão conceitual fundamentada. Para ele, a definição da afrocentricidade consiste em:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009 p. 93).

Assim, no tocante a compreensão da afrocentricidade como paradigma de reconhecimento epistemológico, tem por intuito “reorientar os africanos a uma posição centrada” na história (Asante, 2009 p. 94). Nesse sentido, a abordagem afrocêntrica traz em seu cerne a importância da luta para uma afirmação da consciência histórica africana. Para tanto, Asante (2009) tece críticas ao eurocentrismo que instaura e perpetua, ao longo da história, concepções hegemônicas de caráter político, cultural, religioso, tecnológico, racial e econômico.

Nessa perspectiva, trata-se de dois sistemas de referência que estão em razão de posições distintas, não, necessariamente como contraponto, mas enveredado por uma perspectiva particular (Asante, 2016). A proposta afrocêntrica não se propõe a assumir uma interpretação negra do eurocentrismo, entretanto se atem ao movimento de evidenciar a historicidade africana seja do continente e da diáspora no sentido de uma conscientização política. Dessa forma, “a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (Asante,

2009 p. 94). O termo “agência” ocupa uma posição de destaque dentro do campo da afrocentricidade, pois reúne elementos psicológicos e culturais imprescindíveis que permitem o alcance da liberdade humana.

Partindo desse campo de pensamento e reflexão, os pensadores afrocêntricos redimensionam os povos africanos no centro epistêmico, através do resgate da história da África, com ênfase no protagonismo negro que “investiga e propõe novas formas de articular o estudo, a pesquisa e o conhecimento” (Nascimento, 2009 p. 30). Sendo o imaginário colonial responsável pelo construto de superior e inferior em relação a Europa em detrimento das sociedades africanas, o pensamento afrocêntrico rompe com a lógica da colonialidade europeia, pois se fundamenta em examinar, cautelosamente, por novas vias, os diferentes aspectos como cultura, saberes, narrativas, história, política imbricados aos povos africanos, como reforça Asante (2009, p. 96):

Tenho sustentado que as características mínimas para um projeto afrocêntrico, devem incluir: 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Nessa perspectiva, Asante (2009) destaca o interesse pela localização psicológica que consiste como parâmetro que orienta a posição do indivíduo, quer seja ao lugar psicológico ou histórico-cultural em relação ao mundo africano. O paradigma afrocêntrico se situa como um exercício que se assenta na capacidade de pensar e (re)conhecer as nuances da própria experiência africana em um movimento como agentes de transformação que exprime uma *atitude afrocêntrica*. De maneira que busca confrontar as estruturas eurocêntricas e hegemônicas opressivas ocultando a história do negro no cenário mundial, mas “gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória” (Asante, 2016 p. 12).

A perspectiva afrocêntrica intenta demonstrar as contribuições africanas para a humanidade através do retorno e regaste ao passado de Egito, Etiópia e Núbia com o intuito de “corrigir o sentido de lugar do africano” (Asante, 2016 p. 16). Além disso, evidencia e defende os elementos como produções artísticas e manifestações culturais inerentes a matriz africana, na compreensão de seus saberes, atuando na busca da libertação da opressão eurocêntrica e no fortalecimento do enfrentamento ao racismo.

A Afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência para análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente (Asante, 2016 p.11)

Assim, a história da África perpassa por processos de marginalização ditados pelo eurocentrismo instaurando seu modelo epistêmico como centro do sistema mundo. Frente a isso, a ideia afrocêntrica busca romper com a hegemonia normativa e instituída, seguindo o caminho contrário a dominação eurocêntrica, universal e colonizadora. Asante (2016, p. 16) defende que “a comunicação, o comportamento e as atitudes africanas devem ser examinadas dentro do contexto da cultura africana, não como parte da empresa europeia”.

Nesse mesmo movimento de desconstruir as hierarquias do poder, também se sobressaem o debate teórico-crítico acerca dos Estudos da Subalternidade em diálogo entre o Grupo Latino-Americano e Grupo Sul-Asiático. O grupo Latino foi fundado em 1992 por John Beverly, Robert Carr, Jose Rabasa, Ileana Rodriguez, Javier Sanjines enquanto o grupo Sul-Asiático é composto pelos intelectuais Gayatry Spivak, Dipesh Chakrabarty e Ranajit Guha.

Alguns teóricos que compõem o grupo Sul asiático, Ranajit Guha e Gayatry Spivak, foram responsáveis por articular uma pertinente discussão sobre os sujeitos subalternos no contexto Sul asiático. O termo subalterno passou a ser utilizado na Índia a partir dos anos 70 referindo-se às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático. Já em 1980 os estudos subalternos se destacam encabeçado pelo indiano Guha. A expressão “subalterno” foi empregada por Gayatry Spivak e Ranajit Guha como referência a grupos marginalizados que não detém voz ou representatividade e não ocupam lugar em um contexto globalizante, padronizante, dominante, excludente (Figueiredo, 2010).

Gayatry Spivak (2010) em sua obra intitulada “Pode o subalterno falar” destaca algumas premissas centrais pertinentes à discussão sobre os sujeitos subalternos no contexto Sul asiático. Dentro do primeiro aspecto, ela ressalta quanto a cautela de que o termo subalterno não se aplica a qualquer indivíduo subalterno, entretanto que corresponde “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos

de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (2010, p.12).

O segundo aspecto é a condição de subalternidade. Para a pensadora indiana a condição da subalternidade é o silêncio, o que careceria de um representante por sua própria condição de silenciado. Cabe ressaltar que o grupo de Estudos subalternos sul-asiáticos, tinham por intuito reescrever o percurso da Índia colonial, a fim de promover uma história alternativa com relação ao discurso oficializado predominante. Nessa vertente, volta-se para propor uma releitura do que é tido como verdade absoluta, discutindo assim a capacidade do subalterno de representar-se.

Spivak (2010) se refere ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outro. Segundo ela não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar contra a subalternidade no sentido de criar espaços nos quais o subalterno possa se articular. O terceiro e último aspecto consiste na mulher subalterna. A autora destaca a mulher subalterna no contexto da produção colonial em que o homem ocupa uma posição de dominação em relação a mulher. Nessa perspectiva, esse debate se configura sobretudo político, visto que a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (2010, p.15), fato esse constatado, ao longo da história humana, pelo perpetuamento da presença hegemônica masculina em diferentes espaços sociais.

Os arranjos epistêmicos subalternos se centram na forma de conhecimento que, emergindo das margens e origina uma crítica do conhecimento hegemônico científico. Para tanto, as teorizações aqui levantadas apontam que os subalternos só poderão falar quando eles falarem em sua própria língua, com seus próprios esquemas explicativos, com sua própria cultura, de modo que não se determine de como eles devem falar a partir das relações de poder ou da linguagem que estabelecemos. Respeitar o repertório linguístico e, portanto, cultural de cada coletivo é vital para a legitimidade da fala.

Assim, abordar as correntes epistemológicas a partir dos pressupostos teóricos da Afrocentricidade e Pensamento decolonial deslindam as potencialidades na produção do conhecimento das abordagens étnico-raciais. Trata-se de perspectivas teóricas que se inter cruzam e, concomitantemente, percorrem em direções distintas. Como um ponto em intercessão dessas epistemologias que se fundamentam em difundir possibilidades outras de pensar, transformar e produzir conhecimentos.

Um caminhar decolonial no território quilombola, norteado pelo campo etnográfico, que possibilita pensar as ontologias negro-africanas, atravessadas por

múltiplos sentidos, entradas e significados. Esse caminhar contempla as percepções, os encontros, os afetos, a relação com o território que abarca o vínculo com a ancestralidade, a natureza e expressões das manifestações culturais de herança africana. A comunidade quilombola África busca construir sua própria agência no protagonismo e nos modos de vida diante de uma histografia dominante que inscreve o quilombo em uma configuração marginal ao sistema escravocrata.

As práticas decoloniais manifestadas na comunidade quilombola África pelos modos de organização social, dispositivos linguísticos, pela luta por direitos e reconhecimento, infâncias outras, modos de brincar e de ser quilombola produzem zonas de tensão nos paradigmas instituídos do sistema mundo. Suas narrativas insurgentes reforçam a descrição e a constituição histórica desses territórios, enquanto forma de resistência ao mecanismo de opressão, sob um prisma de continuidade à luta pela liberdade e pela vida empreendida, anteriormente, pelos ancestrais.

As abordagens afrocentrada e decolonial defendem a produção de conhecimentos produzidos por povos ancestralmente subalternizados, um pensar transformador que dão visibilidades as lutas contra o sistema eurocêntrico. Enquanto o pensamento decolonial opera por vias de resistência à colonialidade e considera a raça como resultado da modernidade/ colonialidade; em outra vertente, a afrocentricidade está configurada na centralidade dos povos africanos como agentes de sua própria história, sendo a proposta da raça proveniente de dinâmicas sócio-históricas.

Dessa forma, é possível identificar um ponto central, em comum, dessas concepções epistêmicas no que tange à questão étnico-racial: a ruptura com o racismo, em suas representações materiais e simbólicas de maneira que “a noção de raça foi o principal operador de hierarquização e dominação da colonização europeia sob os povos africanos em várias diásporas na chamada América Latina” (Reis; Silva; Almeida, 2020 p 141). Assim a abordagem metodológica proposta nessa pesquisa aponta para um caminho de percepções outras de existência e não tão somente pelo viés hegemônico europeu. Isso implica em refletir, enquanto pesquisadora do campo étnico-racial, sobre vidas quilombolas que se movem, se reinventam e se transformam potencializadas por saberes e vínculos decoloniais.

#### 4.2 Procedimentos da pesquisa

Esta subseção tem como finalidade discutir os procedimentos da pesquisa decolonial e afrocentrada empreendidos na pesquisa: *a observação envolvente*<sup>6</sup>. Nesse sentido, buscamos situar o/a leitor/a justificando nossas escolhas e os rumos trilhados durante sua realização.

Portanto, em um movimento de criação dessas premissas, nosso intuito consiste em explicar ao leitor/a como elas se dão a partir de uma compreensão decolonial. Nessa esteira de pensamento, podemos citar, com intuito de exemplificar, que os intelectuais da Filosofia da Diferença Gilles Deleuze e Félix Guattari também realizaram esse movimento de criação. Assim, eles propõem uma perspectiva metodológica de pesquisa não convencional. Esse princípio parte de uma categoria do conhecimento geográfico, a cartografia como pensamento rizomático, onde as conexões são horizontais o rigor científico é ressignificado pelo estranhar das práticas tradicionais de conhecimento (Deleuze e Guattari, 2009).

No caminhar de estranhamento, a decolonialidade possibilita a criação de novas gramáticas e/ou logas de linguagens para se contrapor ao modelo de pesquisas e métodos coloniais. Desse modo, haja vista que estamos partindo da decolonialidade, algumas premissas apesar de existirem, elas não fazem parte de uma discussão analética conforme compreendida por Dussel (1974) como uma nova possibilidade de construção de conhecimento na relação com o Outro.

A observação envolvente pode ser lida como uma forma de participação e intervenção, no que diz respeito a colaboração com a comunidade em trazer elementos para reflexão no campo da Educação. Refere-se à observação onde ao mesmo tempo em que o/a pesquisador/a observa, envolve-se no contexto em que ele/a está inserido/a, de modo que é afetado/a pela imersão no plano da experiência possibilitando conjuntamente com os/as coparticipantes a transformação da realidade.

Através das vivências na comunidade, compreendemos a necessidade de estar nesse ambiente conjuntamente com as pessoas que ali vivem, por um período de 28 meses (08/2022 - 10/2024), sendo que neste ciclo, 6 meses (01/2024 - 06/2024) foram voltados para as vivências escolares. Durante essas experiências coletivas, procedemos em diálogos abertos sendo individual ou coletivo com os membros da comunidade, por meio da observação envolvente, posto que à medida que estávamos imersos nesse território por entre encontros e diálogos com

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma premissa criada nas discussões fomentadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias- GEPEIF, oriunda do campo da química, que vem sendo aplicada no contexto educacional. A partir de uma compreensão decolonial, a observação envolvente consiste na ideia de modificação mútua e constante, no envolvimento de vivência com um determinado grupo social produzindo, assim, novos fluxos.

os/as coparticipantes, experimentamos um movimento de observação quanto a dinâmica, culturas e suas formas de organização.

Durante os envolvimento comunitários, as narrativas eram gravadas através de um aparelho celular, posteriormente as gravações eram transcritas em um diário. Assim, este registro das vivências se configura em um documento autêntico reflexo da realidade social do cotidiano quilombola. Esses atravessamentos estão marcados pelos percursos formativos, no sentido de perceber sua identidade quilombola.

Nessas vivências comunitárias de observação envolvente, tivemos como coparticipantes alguns moradores quilombolas da comunidade África que colaboraram no processo de construção da pesquisa. Essas vivências ocorreram nos diálogos com moradores quilombolas na escola Bento Lima, assim como no Encontro de formação, ocorrido no barracão da cerâmica. Seus modos de vida e suas representatividades no quilombo nos auxiliam a perceber suas sociabilidades como construtores de uma história coletiva. Dessa forma, optamos por trabalhar com cinco coparticipantes. Na sequência venho, então, apresentá-los da forma como eles/as próprios/as se identificam:

*“Meu nome é Brasileira, faço parte do Quilombo África”*. Brasileira Nascimento tem 92 anos. Nas suas falas pulsam tensões de uma memória que vive pela resistência em prol do coletivo. A sua vida, assim, se confunde com o percurso histórico do quilombo, ambos são regados de lutas travadas no solo de uma política de existência renovada a cada nova geração. Brasileira compartilha, pela memória, um legado que nunca esmorece, apenas ressoa mais forte a cada novo encontro.

*“Sou Catarina, reconhecida como mãe do quilombo”* Catarina Nascimento tem 66 anos de idade, é filha de Brasileira e atua nas atividades de roça, artesanato e plantio. Mulher atuante nas lutas quilombolas, sobretudo no contexto educacional, no que se refere a manutenção do bem-estar escolar dos alunos, acompanhando a assiduidade de professores, pessoal de apoio e a garantia do transporte escolar. Além disso, vivencia as práticas escolares a partir do olhar de aluna, vinculado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. É uma das poucas moradoras que vivenciou as práticas ritualísticas de pajelança, posto que esta prática cultural está passando por processo de apagamento nas gerações atuais, sendo a única a preservar essa herança.

*“Sou Raimundo Magno, líder quilombola incansável na busca de nossos direitos”* Raimundo Magno Nascimento tem 47 anos, é filho de Catarina Nascimento e o primeiro quilombola da comunidade a ingressar no curso de Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Uma importante liderança comunitária que promove o intercâmbio entre o mundo dos saberes ao meio acadêmico, com sua participação em

organizações sociais, elevando sempre seu lugar por onde caminha. Ademais é membro da Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará – MALUNGU.

*“Sou Vitor, gosto de brincar e nadar no igarapé”*. Vitor Nascimento é uma criança de 10 anos que está na educação básica e participa nas interações da sua comunidade, assim conhece muito bem sua cultura e sabe a importância da sua presença. Vitor, assim, costuma a receber e apresentar a comunidade aos visitantes, além de todo repertório cultural como as carrancas, as abayomis e o barracão, e encanta por falar desses objetos com tanta paixão. Estes espaços são parte da sua vida, pelo qual bordeja sua educação e saberes culturais.

*“Meu nome é Pablo, gosto de correr no campo”* Pablo Macedo tem 9 anos é um garoto muito proativo e comunicativo que tem afeição por apresentar as brincadeiras, mostrando como consegue extrair o lúdico da natureza. É estudante da educação básica. Gosta de estar sempre atento aos ensinamentos dos mais velhos e assim perpetuar a cultura local.

Quanto à apresentação dos professores participantes da pesquisa nomeamos por países africanos. A finalidade de trazer seus relatos para compor a presente tese se deve pelo fato de já estarem inseridos na realidade da comunidade África, no que tange a experiência profissional e a construção de projetos coletivos, como mostraremos a seguir:

*Moçambique*: professora quilombola, que atua há alguns anos na escola Bento Lima. Além de lecionar para turmas do ensino médio, ainda atua com assessoramento pedagógico na referida instituição.

*Nigéria*: professor não pertencente ao quilombo África. Leciona há pouco mais de dois anos na escola Bento Lima para ensino fundamental maior. Possui vasta experiência com a educação escolar indígena.

*Gana*: professora não quilombola, que atua na educação de jovens e adultos.

Feita essas considerações, vale ressaltar que nem toda pesquisa decolonial pode ser afrocentrada, entretanto a afrocentricidade está contida na decolonialidade. Com efeito, a abordagem etnográfica decolonial e afrocentrada empreendida neste texto pela observação envolvente se configura como caráter diferencial e inovador no cenário acadêmico, considerando os processos formativos atravessados por saberes, ancestralidade e cultura como um pulsar de africanidades no quilombo.

## 5. CONTEXTO EDUCACIONAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ÁFRICA: trajetória e estrutura

O escuro das cores,  
na pele afro-descendente,  
Herdeira das dores  
Nossa terra foi invadida, colonizadores  
Exploraram e destruíram nossos valores  
Mas nossa resistência vive  
que toca em tambores

(Tambor- Kamau)

Nesta seção nossos esforços se debruçaram pelos processos educativos na comunidade quilombola África, em que buscamos apresentar os primeiros impulsos pedagógicos e as etapas percorridas para se chegar em como a instituição escolar quilombola que se apresenta nos dias atuais. Ademais, através do método etnográfico decolonial, realizamos uma descrição do ambiente escolar, de modo que será balizada a partir das seguintes premissas: Afrocentricidade e Decolonialidade na construção de uma pedagogia antirracista. Assim, ressaltamos que a educação escolar quilombola implica em diferentes nuances como conhecimentos ancestrais, além de práticas, manifestações e convivência comunitária haja vista que as Pedagogias decoloniais envolvem toda e qualquer prática formativa, inclusive escolar.

Cabe ressaltar que as comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil, possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto histórico, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. Sendo assim, a conquista da implementação de uma instituição escolar no território quilombola África é resultado de muitas lutas e enfrentamentos por trâmites judiciais com o poder público municipal de Moju e órgão afins.

As discussões e lutas coletivas em torno de uma educação escolar quilombola no seio da comunidade já perduram por muitas décadas. Em diálogo com os participantes da pesquisa o anseio e o reconhecimento da importância da educação são aspectos que reverberam por gerações, embora marcados por muitos empasses, reflexos de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais. Portanto, o processo de escolarização da comunidade África vai se delineando pela própria constituição histórica deste quilombo por entre mobilização e resistências.

### 5.1 Escola quilombola Bento Lima de Oliveira na comunidade quilombola África

O movimento de imersão no campo educacional quilombola possibilita compreender como os processos formativos imbricados na teia de saberes processam as relações étnico-raciais vivenciadas na Escola quilombola Bento Lima de Oliveira. Para tanto, buscamos nos deter dos procedimentos etnográficos decoloniais que exprimem desde o território físico até os aspectos pedagógicos e experiências da/na escola, de modo que essa premissa metodológica tem por centralidade a interação entre o pesquisador e os participantes do estudo, “com ênfase no cotidiano e no subjetivo” (Fonseca, 1999 p. 58).

Assim, é importante ressaltar que os primeiros movimentos em prol da escolarização na comunidade quilombola África, de acordo com as narrativas dos quilombolas idosos, datam a partir da década de 60. Neste período, a maioria da população, agora senhores e senhoras idosos não tiveram a oportunidade de estudar na escola da comunidade, tão pouco usufruir dos benefícios que hoje são oferecidos. Entretanto, buscaram estratégias em iniciar os primeiros passos no campo educacional, além de apontar os caminhos para avanços e conquistas na história da educação do quilombo África.

Dessa forma, nos idos da década de 60 inicia-se uma movimentação em torno de um anseio coletivo em se estabelecer uma educação formal no quilombo, então conhecido como sítio África. Nesse sentido, a conjuntura da Educação brasileira é marcada por profundas mudanças econômicas, políticas e sociais. Assim, entre o período de 1950 e 1960, o ensino é caracterizado pela transição de uma rede escolar que era reduzida e não apresentava um padrão de organização nacional para a emergência de diversos projetos no campo educacional pautados no poder de transformação social da educação, buscando integrar, via processo educacional, os setores mais pobres da população (Ribeiro, 1987; Gomes, 2002).

Naquela época, a primeira mobilização pela educação se deu com a chegada, à comunidade África, de Bento Lima de Oliveira, professor oriundo do município de Irituia. De início, permanecia de forma esporádica na comunidade, posteriormente casou-se com uma moradora quilombola, fixando, assim, residência definitiva na comunidade, conforme consta o relato a seguir:

“Quando seu Bento Lima deu aula pra nós há muitos anos, nem tinha escola. Primeiro foi na casa dele, que ele dava aula pra todas as crianças daqui da época. Ele veio de Irituia com a primeira esposa. Quando ela

morreu, ele se amigou com minha tia aí então passou a morar aqui na comunidade. O primeiro professor que surgiu aqui foi ele. Primeiro ele começou a dar aula por conta própria, depois passou a ser pelo município porque chegava leite para fazer o lanche. Só que não tinha esse negócio de sala de aula. Depois dele, a segunda professora foi a Osmarina. Nessa época era muito difícil ter professor” (Narrativa de Catarina, em 20/04/2024).

Nessa perspectiva, professor Bento Lima, preocupado com a educação infantil da comunidade haja vista a inexistência de docentes, sentiu a necessidade de alfabetizar as crianças. Emergiam ali os primeiros movimentos educacionais que foram consolidados ao passo em que o município do Moju oficializara o trabalho docente. Na ocasião, a comunidade não dispusera de um local específico para esse fim, assim professor Bento lecionou, primeiramente, nas dependências de sua residência, posteriormente em uma estrutura improvisada, um barracão visto que o número de alunos havia aumentado, pois além das crianças também passaram a ser alfabetizados os demais moradores. Assim, o relato abaixo narra as ações que foram desenvolvidas até a construção da Escola “Bento Lima de Oliveira”:

“Aí tempos depois, a primeira escolinha (ensino infantil) que surgiu aqui perto foi do quilombo Laranjituba. As crianças, mais recente, estudaram muito tempo lá. Nessa época não tinha essa escola Bento Lima. Porque antes quando não era associação (quilombola) cada um morava pra cá, pra li e pra acolá. Aí depois que foi montada a associação, foi conseguido o programa raízes. Meu irmão Juvêncio foi pra Brasília e tudo por aí e conseguiu o pedido pra fazer a escola (Bento Lima). Essa escola era pra ser uma escola muito bem-feita porque agora tem muito alunos, mas ela só tem três salinhas. Aí da escola daqui da comunidade África colocaram o nome do seu Bento Lima e na (escola) de lá do Laranjituba colocaram professora Osmarina” (Relato de Catarina, 20/04/2024).

Buscamos, inúmeras vezes, por registros documentais que marcam esse período de admissão de professores, junto a Prefeitura Municipal de Moju, pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no entanto os documentos foram extraviados durante um fatídico incêndio. Após anos lecionando na comunidade, devido às limitações da idade avançada e problemas de saúde, professor Bento Lima foi afastado do ofício docente. Então, a professora Osmarina passa assumir a docência a fim de dar continuidade aos trabalhos pedagógicos iniciados pelo professor Bento Lima.

Desse modo, a partir de muitas lutas e mobilizações das lideranças da época Associação Quilombola do Baixo Caeté - Comunidades Laranjituba e África junto a Prefeitura Municipal de Moju foi solicitada a construção de um prédio escolar na

comunidade África para que após completar os níveis de alfabetização, os alunos pudessem prosseguir em sua escolarização. A luta pela implantação de uma escola quilombola não foi fácil. Foi um longo processo que perdurou por anos demandando conexões e diálogos políticos nas esferas municipal, estadual e federal. Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir que todos tenham acesso à educação, o sistema educacional no Brasil esbarra em entraves, pois se inscreve e perpetua suas bases elitista, a serviço dos interesses da classe dominante (Menezes e Alves, 2012).

A resistência e insistência dos moradores quilombolas em alcançarem seus direitos de uma escola quilombola sempre estiveram latentes. O reconhecimento da Associação Quilombola do Baixo Caeté - Comunidades Laranjituba e África- AQUIBAC obtido pelo Decreto de Lei nº 761/2005, foi um marco nessa luta, embora sua atuação ocorresse desde 1999. Essa iniciativa, que sempre esteve alinhada na busca pelos direitos quilombola, foi de grande importância para pleitear e receber benefícios sociais do Poder Público e assim estreitar os acordos políticos. Assim, novas articulações políticas dos moradores do quilombo foram empreendidas e então, felizmente, foram correspondidas por parte do poder público municipal de Moju/PA, na ocasião na gestão do então prefeito Iran Ataíde de Lima.

O pedido de construção de uma escola quilombola foi aceito mediante a condição de que a comunidade quilombola África apresentasse um documento que constasse o reconhecimento de território como remanescente de quilombo, bem como um terreno para que o empreendimento fosse concretizado. Dessa maneira, após os moradores da comunidade escolherem e apresentarem o local, a Prefeitura Municipal de Moju sancionou Lei nº. 781 A/ 2007 (em anexo) que autorizou a construção da escola quilombola. Vale destacar que os recursos financeiros foram obtidos por meio do órgão federal em decorrência das ações e enfrentamentos dos quilombolas.

Então, a verba foi destinada à Prefeitura Municipal de Moju, visto que a Associação Quilombola do Baixo Caeté - Comunidade Laranjituba e África não poderia receber dinheiro em conta bancária. Após um ano do início da construção, em 2008, a Escola Quilombola “Bento Lima de Oliveira” foi inaugurada atendendo o público de alunos do ensino fundamental maior anos finais e do EJA- Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a luta singular de um professor, como ponto de partida, deu origem a Escola “Bento Lima de Oliveira”, de modo que ganhou seu nome como homenagem em prol da sua vida de resistência na educação.

No ano de 2009 ocorreu a primeira outorga de grau de cerca de trinta alunos concluintes do Ensino fundamental EJA. Esse momento representou um marco na história da educação quilombola da comunidade África, reforçando, mais tarde, novas ações para implantar na escola Bento Lima de Oliveira o Ensino médio. A turma foi representada pela formanda quilombola Catarina Nascimento que, neste ensejo, discursou sobre a importância de um maior investimento na educação quilombola. A mobilização social pela progressão de mais um nível educacional se deu mediante diálogos e ações judiciais com a Secretaria de Educação do estado do Pará- SEDUC pelo Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME.

Figura 34 - Cerimônia de colandos EJA - 2009



Fonte: <https://quilomboafricaelaranjituba.blogspot.com>

No dia 15 de maio de 2011, os estudantes da comunidade África receberam, com muito entusiasmo, a notícia de que o ensino médio também estaria sendo ofertado na escola Bento Lima de Oliveira. Assim, no dia 23 de maio do referido ano, ocorreu a aula inaugural com grande comemoração no barracão comunitário. Nesse momento, se fizeram presentes representantes da Seduc, líderes comunitários quilombolas, autoridades locais, pais e alunos. A primeira turma do ensino médio foi constituída por 45 alunos com a faixa etária entre 40 e 50 anos.

Figura 35 - Vista panorâmica da escola quilombola Bento Lima de Oliveira



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Atualmente, a escola quilombola Bento Lima de Oliveira atende um total de 186 estudantes, sendo que são 89 alunos no turno matutino e 97 no turno vespertino. Quanto a estrutura física, a escola está dividida da seguinte maneira: três salas de aula, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um depósito pequeno, uma sala de direção, uma cozinha e um refeitório. Esses espaços estão dispostos em apenas um pavimento, em dois blocos. O terreno em que a escola está situada possui em seus arredores muitas arborizações, sendo que do lado direito da escola e ao fundo contém uma área com grama, muitas vezes utilizada pelos alunos no momento da recreação e nas aulas práticas de educação física.

O prédio escolar construído em alvenaria apresenta três cores: verde folha, marrom e branco. Antes do portão de entrada da escola, há uma calçada acimentada em que os alunos também costumam transitar na recreação. O primeiro bloco compreende as três salas de aula, os banheiros masculinos e femininos, o depósito e a área do bebedouro. Além disso, esses espaços contam com revestimento de lajota no piso e forro pvc. No segundo bloco contém a cozinha e o refeitório que são espaços interligados. A escola não possui cantina. O segundo bloco no geral não possui revestimento de lajota no piso, nem forro no teto, com exceção da cozinha. Nesta contém pia, fogão, freezer, louças, mesa, armários para armazenar itens do lanche, porta e janela com grade.

Figura 36 - Refeitório e cozinha



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Como podemos notar na imagem, no refeitório há duas mesas com os dois bancos largos de cada lado onde os alunos realizam o lanche, além de uma mesa próxima à janela da cozinha onde a merenda escolar é posta para ser distribuída para os alunos. Também há um mural que apresenta uma mensagem de acordo com as datas comemorativas do calendário escolar. Assim, por se tratar de uma área pequena, as turmas precisam alternar o horário de lanche no refeitório, essa estratégia possibilita que todos lanchem sentados.

Figura 37 - Alunos no momento da recreação



Fonte: Arquivo de vivência de campo

No primeiro semestre do ano letivo de 2024, uma turma do ensino infantil passou a funcionar, provisoriamente, na Escola Bento Lima de Oliveira, devido sua escola de origem sediada na comunidade quilombola Laranjituba estar passando por reformas. Em nossas incursões à campo do período que compreende o primeiro semestre de 2024, tivemos facilidade de acesso às dependências da escola, visto que o portão de entrada permanece aberto. A acolhida inicial foi realizada na sala da direção pela diretora Maria Noemia, a quem justifiquei minha presença e comentei, sucintamente, sobre a tese de doutoramento que estava sendo desenvolvida. Assim ela, de modo amistoso, me concedeu a permissão de transitar na escola e estabelecer interação com alunos e funcionários.

A alguns passos do portão de entrada, fui conversando informalmente com algumas pessoas, ao mesmo tempo era muito observada, pois alguns alunos estavam curiosos para saber se eu seria a nova professora. Assim, nossa atenção etnográfica se voltou a acompanhar o cotidiano escolar afim de compreender a dinâmica pedagógica em espaços e tempos específicos, nos dois turnos de aula como nas entradas e saídas da aula, comemorações, horários vagos e recreio. Esse acompanhamento se deu no período de fevereiro a junho de 2024.

Ao adentrar na escola, me deparei com um amontoado de materiais próximo às portas dos banheiros como livros didáticos, livrinhos de história, recortes de letras e números e atividades de cobrir e pintar. A diretora informou que devido o depósito ser pequeno e armazenar os itens de limpeza da escola, resta pouco espaço para destinar tais

materiais. Nos dois turnos de aula percebi uma constante movimentação em torno do bebedouro, sobretudo no turno da tarde, por conta do intenso calor e por conter apenas duas torneiras acaba por propiciar uma aglomeração no corredor.

Figura 38 - Alunos no bebedouro



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Ainda nesse processo de visualizar os espaços da escola, as três salas de aula apresentam basicamente o mesmo modelo. A sala ao meio é aparentemente maior que as demais, possui duas janelas em cada lateral. Todas as salas têm dois ventiladores de parede e quadro branco. As duas salas das laterais da escola não possuem janelas, entretanto possuem tijolos vazados que garantem a luminosidade e ventilação.

Figura 39 - Vista panorâmica das três salas de aula



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Figura 40 - Interior da sala de aula



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Uma das professoras regentes da turma do oitavo ano do ensino fundamental turno matutino, nos relatou que no período de aulas os alunos preferem a disposição de cadeiras e mesas livres, como podemos notar na imagem, no entanto nos períodos avaliativos

costumam estar organizados em fileiras sequenciadas. Nas salas das laterais existem muitos cartazes espalhados anexados na parede, alguns com reproduções de desenhos, referentes as atividades produzidas pelos alunos.

Figura 41 - Parede da sala de aula



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Com o funcionamento da turma infantil, em 2024, houve a necessidade de se improvisar uma sala de aula para a turma do ensino médio no barracão comunitário. Embora este espaço seja amplo, ele não oferece uma estrutura confortável tanto para alunos como para professores. Situado a poucos metros da escola Bento Lima de Oliveira, o centro comunitário África apresenta uma construção parte em alvenaria e parte em madeira, com piso acimentado. Esses esforços da direção escolar em torno de manter a turma ativa com aulas regulares se deve ao fato da preocupação em garantir a continuidade das aulas dos alunos, visto que se torna dificultoso adotar o modelo de aulas remotas dada a realidade das comunidades e a exemplo dos desafios escolares vivenciados no período pandêmico.

Figura 42 - Barracão improvisado para sala de aula



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A escola quilombola Bento Lima de Oliveira é considerada uma instituição polo, pois atende mais treze comunidades quilombolas e ribeirinhas da região do Caeté e da alça viária. O deslocamento de suas residências até a escola, de grande parte dos alunos, é realizado por meio de dois ônibus escolares que operam pelo turno da manhã e tarde. Na recreação dos estudantes, sobretudo dos alunos do Ensino fundamental maior, existe muitas trocas de experiências em brincadeiras coletivas como: esconde-esconde, brincadeira de roda, pega-pega, adivinhar objetos, entre outras que comumente ocorrem no espaço que interliga os dois blocos da escola. Alguns alunos também aproveitam o tempo do recreio para correr no campo ao lado da escola para jogar futebol quando são liberadas bolas pela direção.

Figura 43 - Imagem: alunos brincando no momento de recreação



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Durante os dias de vivências na escola, costumava acompanhar os processos formativos nas turmas do ensino fundamental maior do turno matutino e vespertino, observando dinâmica de alunos e professores dentro da sala de aula. No entanto, a maior parte do tempo, preferi permanecer fora das salas de aula para observar a movimentação que acontecia nos outros espaços e assim ter um maior entrosamento com alunos, professores e demais funcionários. Notamos que na escola não há sala de professores, sendo que estes costumam a ficar no refeitório entre os intervalos de horário.

Figura 44 - Sala da direção



Fonte: Arquivo de vivência de campo

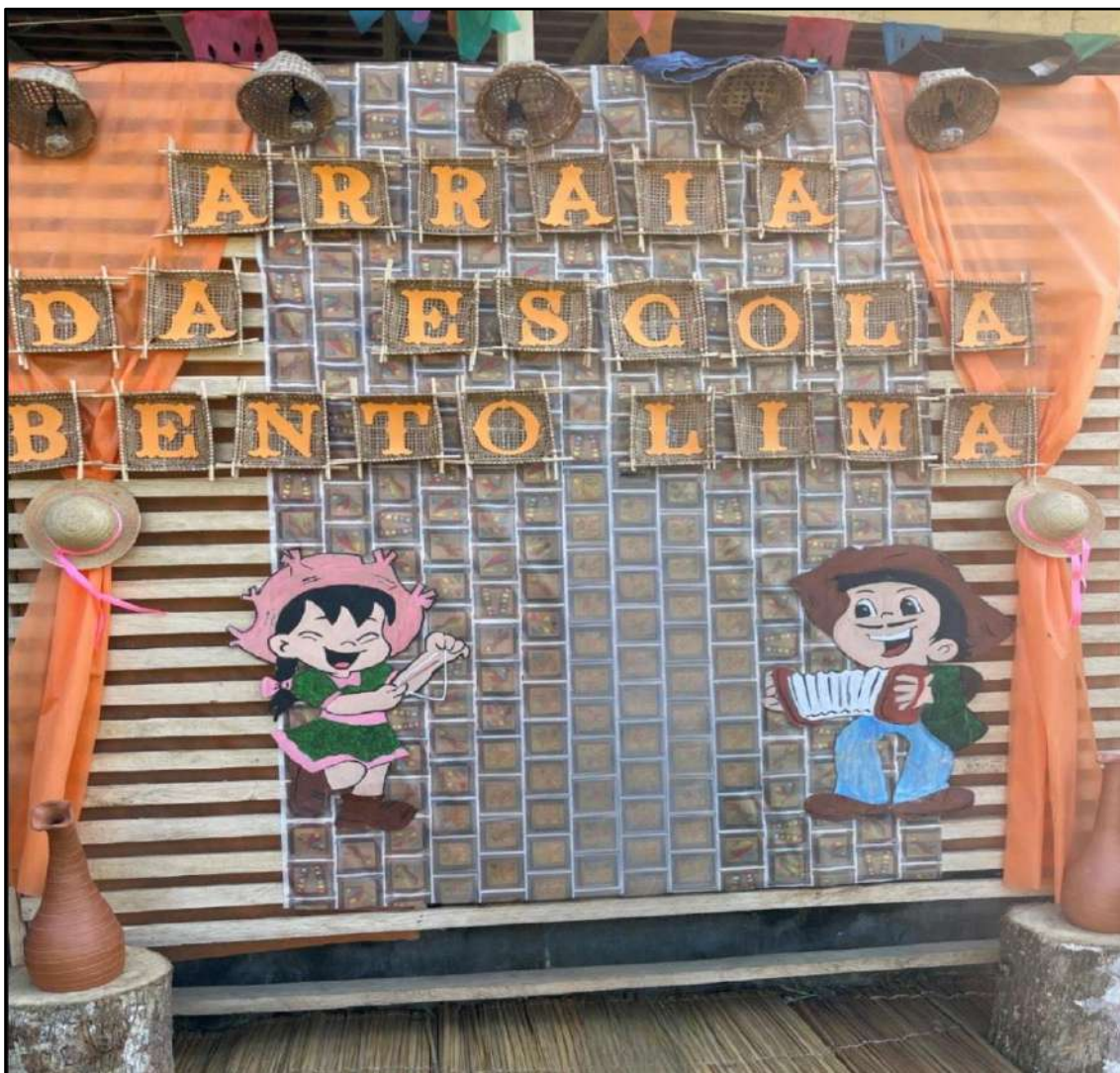
A sala da direção, como retrata a imagem acima, é bastante pequena, porém tem várias finalidades. Contém um computador, duas impressoras, roteador de internet, duas cadeiras, uma mesa modelo escritório, materiais, lixeira, um organizador e três mesas que ao que parece foram retiradas das salas de aula. Quanto à estrutura física possui piso e paredes revestidas de lajota, um ventilador de parede e algumas fiações elétricas expostas. Por não possuir secretaria escolar, os trabalhos administrativos são realizados neste espaço, assim como o atendimento aos pais de alunos.

Cabe ressaltar, que tivemos uma abertura maior de receptividade com os professores do ensino fundamental, seja na interação informal e na permissão em participar das aulas. Dentre os entraves enfrentados enquanto pesquisadora consiste na indisponibilidade de alguns professores em estabelecer diálogo. Quando estes tomavam ciência de que se tratava de uma pesquisa alegavam que estavam sem tempo para conversar, além de que se retiravam dos espaços quando percebiam nossa aproximação.

Em junho, devido ao encerramento do primeiro semestre, não tivemos tanta assiduidade nas pesquisas de campo na escola, por conta de ser um período de muitas

demandas tanto para professores como para alunos. Nesse mês ocorrem a avaliação do segundo bimestre, entrega de atividades completares, correção de provas, lançamento de notas e preparação para a festa junina de encerramento do semestre.

Figura 45 - Festa Junina



Fonte: Arquivo de vivência de campo

A festa junina da escola quilombola Bento Lima de Oliveira ocorre em decorrência da culminância das atividades do primeiro semestre. Nesse dia, a partir das 15h da tarde a comunidade escolar em geral e moradores do quilombo África e de outras localidades se reúnem no espaço em frente à escola para festejar. Com vendas de comidas típicas, bingo, diversas brincadeiras com premiação e apresentação dos alunos que compõem o grupo de capoeira, a festa junina escolar propicia um momento ímpar de diversão entre todos os participantes.

Figura 46 - Apresentação de capoeira pelos alunos



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Durante o mês de junho, o espaço em frente à escola Bento Lima é tomado por bandeirinhas coloridas, chapéus de palha, fogueira, mural com letreiro e figuras com trajes caipira elementos que remetem aos festejos juninos. Além disso, apresenta itens decorativos artesanais da própria comunidade África como paneiros, vasos de cerâmica, entre outros artefatos. Um dos momentos mais esperado dessa comemoração é a apresentação do grupo de capoeira. Composto por cerca de 15 alunos entre meninos e meninas, o grupo também costuma se apresentar em outros eventos, até mesmo fora da comunidade.

Embalados pelo som do berimbau e músicas cantadas, os alunos agrupados em roda apresentavam várias performances de movimentos como ginga, meia-lua, acrobacias em solo ou aéreas que empolgavam a todos em volta. Trata-se de uma manifestação de herança ancestral que valoriza a história e cultura afro-brasileira que se faz pulsante como ferramenta educacional.

## 6. POR UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA, ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ÁFRICA

São nações escravizadas  
 E culturas assassinadas  
 É a voz que ecoa do tambor  
 Chega junto, venha cá  
 Você também pode lutar, ei!  
 E aprender a respeitar  
 Porque o povo preto veio para revolucionar  
 Não deixe calar a nossa voz, não!  
 Não deixe calar a nossa voz, não!  
 Não deixe calar a nossa voz, não!  
 Revolução

(Cota Não é Esmola- Bia Ferreira e Doralyce)

A presente seção traz para a discussão reflexões em torno dos processos formativos na escola Bento Lima de Oliveira sob a perspectiva de uma educação antirracista, bem como evidencia as epistemologias insurgentes de caráter contra hegemônico, além de ações nas práticas curriculares e pedagógicas. Os processos formativos estão para além das potencialidades educativas, pois permeiam a formação dos saberes, manifestações e vivências quilombola. O movimento em se construir uma educação Afrocentrada, Antirracista e Decolonial perpassa por suas singularidades históricas e culturais, além de experiências com questões étnico-raciais numa instituição escolar quilombola.

No âmbito legislativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) apontam caminhos para o trabalho pedagógico em territórios de remanescentes de quilombo, de acordo com tais Diretrizes, destaca:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (CNE, 2012, p.42)

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) estabelecem a Educação Escolar Quilombola, como uma modalidade de ensino que compreende escolas quilombolas e instituições que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, os contornos pedagógicos que implicam na Educação escolar quilombola propõe uma articulação entre os conhecimentos escolares com as especificidades de tradições do território, da realidade histórica, política, econômica e sociocultural do quilombo. Para tanto, ressalta-se a formulação de currículos, contemplando os valores históricos e culturais dos/as alunos/as e professores/as quilombolas.

Nesse sentido, buscamos delinear as experiências educacionais na escola quilombola Bento Lima de Oliveira descrevendo o processo educativo no qual se inscreve o quilombo África. Cabe ressaltar que essa etapa da pesquisa interveio a partir de duas perspectivas: a primeira pelas narrativas de diversos interlocutores da pesquisa que compõem a comunidade escolar resultante dos diálogos emergidos pela observação envolvente; a segunda por um encontro de formação direcionada a gestores, docentes, profissionais de apoio e lideranças da comunidade. Ambas centradas pelas questões acerca das relações étnico-raciais. Desse modo, com o intuito de preservar a identidade dos profissionais da educação que atuam na escola Bento Lima de Oliveira, optamos por mencionar os seguintes termos, a depender do cargo exercido, como “professor” e/ou “servidor de apoio” seguido de nomes de países que compõem o continente africano. Quanto as narrativas expressas pelos estudantes, utilizaremos o termo “aluno A”, “aluno B, sucessivamente.

A organização pedagógica e curricular da escola Bento Lima de Oliveira apresenta algumas implicações, pois como citado em outrora, as demandas administrativas e pedagógicas recaem à gestora da escola, uma vez que não há coordenadores ou vice gestores, tampouco apoio no segmento administrativo da secretaria escolar. Dessa forma, quando questionamos o fato da ausência de profissionais, nos foi contestado que se deve à determinações políticas advindas da Secretaria Municipal de Educação do Moju-SEMED.

Assim, o quadro de docente da escola Bento Lima de Oliveira é formado por profissionais tanto da rede estadual e municipal de ensino. Soma-se um total de sete professores, quatro são do sistema estadual e três do municipal distribuídos em revezamento por áreas do conhecimento. Em nosso percurso etnográfico no contexto

escolar, os primeiros diálogos com os docentes versam a respeito dos desafios em torno das especificidades dessa modalidade de educação e as reflexões em torno do PPP.

“A dificuldade que a gente enfrenta em se trabalhar uma educação específica, porque apesar da escola estar na comunidade, receber estudantes da comunidade, ela é uma escola pólo que também recebe estudantes de outras comunidades, estudantes ribeirinhos, quilombolas, evangélicos. Então é uma série de questões. Pra gente construir o Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPP) a gente tem que ouvir todas essas pessoas, sabe? E a partir do diálogo do que a gente vai ouvir, dos pais, das lideranças, dos professores e dos próprios estudantes, a gente poder montar nosso plano de ensino do nosso PPP específico, levando em consideração essa diversidade que a gente recebe. Uma experiência bem recente agora foi sobre os dias que são facultados do Círio de Nazaré. A gente sabe que é um evento religioso do Brasil e específico por ser na nossa região paraense. Aí vários professores, pais, estudantes são católicos e os pais queriam os filhos pra levarem para o Círio e nós suspendemos nossas atividades na escola desde a sexta-feira pra eles poderem viajar. Na segunda-feira a própria Secretaria (Municipal) de Educação facultou e não houve aula. Os pais que são evangélicos ficaram o tempo todo fazendo questionamento no whatsapp ‘- Agora quer dizer que toda vez que houver um evento dessa natureza não vai ter aula e aí nossos alunos evangélicos que são prejudicados’ Então dentro do PPP específico você tem que levar em consideração essas especificidades.” (Narrativa professor Guiné, em 22/05/2024)

O depoimento do docente destaca que apesar de ser uma instituição quilombola, a escola Bento Lima de Oliveira atende também a outros grupos de alunos não quilombolas e não negros, visto que o conjunto de estudantes da escola não se resume à comunidade quilombola de África, mas é resultado da integração de todas as localidades. Além disso, traz para o debate a construção de um Projeto Político Pedagógico específico para a escola Bento Lima de Oliveira pensado de forma coletiva que atenda à diversidade de valores, crenças, anseios e expectativas, como exemplificado na fala de nosso participante desdobrados pelos impasses quanto ao pertencimento às religiões diversas.

Em nossas incursões a campo, buscamos junto a gestão escolar um documento orientador das atividades docentes. Assim, identificamos que a escola Bento Lima de Oliveira desde sua fundação em 2008, possui apenas o documento que segue a base curricular proposta pela SEMED Moju e que não prevê distinção entre as diferentes modalidades de ensino. Desse modo, somente em 2023 ocorreu as primeiros mobilizações em elaborar o PPP específico. Embora os/as professores/as quilombolas percebam a dimensão do quanto os saberes produzidos na comunidade são formativos, a importância de compreender as especificidades do território quilombola, não é disponibilizado as Diretrizes Educacionais para Educação Escolar Quilombola para o exercício do trabalho docente

Nesse sentido, o PPP quilombola deve ser reflexo da realidade social, histórica, cultural e étnico da comunidade escolar, com escuta ativa dos quilombolas, da comunidade escolar como proposta curricular que problematiza conteúdos locais e formação específica de professores. Na continuação, o relato a seguir frisa a respeito dos percalços de uma educação escolar específica:

Nós enquanto comunidade quilombola, professores dessa comunidade a gente já trabalha essa educação específica, que ela está para além da escola. Por exemplo trazer o mais velho, esse saber ancestral, fazer parte desse cotidiano (quilombola) isso pra nós é coisa natural. A gente trabalha sobre o conhecimento e o uso de plantas medicinais, sua eficácia, tipo de planta, pra que serve, as doses para determinadas doenças, se é chá, se é banho. Nós nascemos com essa identidade, nós recebemos esses ensinamentos de nossos ancestrais, então isso pra nós (professores quilombolas) não é dificuldade. O que gente realmente trata com nossos alunos é essa questão de autoafirmação de ser quilombola, de ter essa ancestralidade, identidade, esse saber. Mas quando a gente recebe outros estudantes que não são quilombolas e que a gente vai falar sobre o racismo, eles dizem que nunca sofreram racismo e que não praticam racismo. Então a gente esbarra nessa dificuldade porque é uma escola que recebe alunos de diferentes locais. O PPP quilombola da escola Bento Lima está em construção, a gente está nesse processo de escuta, do levantamento histórico da comunidade, da escola, como iniciou o ensino. Isso precisa constar no PPP, roda de conversa, o que os pais pensam, o que significa pra eles. A gente vai trabalhar essas questões específicas com nossos alunos quilombolas pra também quando eles entrarem na Universidade pra eles saberem se posicionar, terem posicionamento de fala enquanto quilombola, entendeu? Pra eles saberem se posicionar quando eles ouvirem alguma fala racista e também esses estudantes que não são quilombolas terem respeito pelos que são. Os alunos no geral precisam reconhecer a história deles, por exemplo, se eles são ribeirinhos, como que surgiu a história das famílias, a origem, de todo esse conhecimento também que isso é importante. Aí os nossos professores daqui (quilombo África) que trabalham com séries iniciais, eles fazem isso.” (Narrativa professor Moçambique, em 11/04/2024).

Assim, a narrativa acima ressalta a necessidade de uma formação específica para além das abordagens de conteúdos comuns aos sistemas de ensino da educação básica. Trata-se de uma formação que contempla os saberes locais e o papel da escola no contexto da comunidade no incentivo para os estudantes em ocupar os diversos espaços acadêmicos, na continuação da luta, além do empoderamento do ser quilombola no que compreende seu potencial transformador.

A construção do PPP específico é balizada a partir da compreensão das relações estabelecidas entre a escola e os espaços formativos ancestrais da comunidade, levando em consideração os caminhos e objetivos que a comunidade escolar pretende alcançar. Assim entender o PPP quilombola como uma prática afirmativa de resistência e potência transgressora mobiliza movimentos afrocentrados e decoloniais que rompam com as

epistemologias hegemônicas que moldam a escola a partir de uma perspectiva reprodutora de discursos coloniais e aprendizagens desvinculadas de sua realidade étnica.

Desse modo, a educação afrocentrada e decolonial se encontra na multiplicidade de vozes, na valorização dos saberes e no reconhecimento do outro atuando na superação de um modelo educacional inscrito em padrões hegemônicos. Nota-se também a preocupação educacional em desconstruir estigmas e práticas racistas que, historicamente, recai sobre a população negra, conforme pontuado por Silva (2022, p. 03):

“[...] no contexto de tensão racial próprio da sociedade brasileira contemporânea e de naturalização do racismo - um currículo decolonizado começa por ser, antes de mais nada, um currículo afrocentrado. Por isso, retomando a ideia presente do título deste artigo, é possível compreendermos a educação afrocentrada - a partir das considerações acerca do currículo, mas não apenas sob esse prisma - como uma pedagogia decolonial e, conseqüentemente, como estratégia de adoção de uma educação antirracista.”

O art. 35 das DCNEEQ'S prevê no currículo da educação escolar quilombola I-garantir ao educando o direito de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e movimento negro, assim como o seu histórico de lutas. (Brasil, 2012, p. 13). Nessa esteira de pensamento, a educação afrocentrada permite o reconhecimento dos saberes africanos e caracteriza-se reconhecer o outro, a pluralidade de vozes e as diferentes formas de produção de conhecimento que prezam pela liberdade humana.

Assim, indagamos com alguns docentes do ensino fundamental, médio e EJA-campo de como a secretaria municipal e estadual de educação se mobilizam em promover a realização de formação de professores voltada para a educação escolar quilombola.

“Não é realizada formação (de professores) para essa educação específica. Quando há formação, encontro ou jornada pedagógica é muito difícil ter algo voltado para a Educação quilombola.” (Narrativa Professor Moçambique- ensino médio, em 18/04/2024)

“Lembro que teve uma formação para a educação indígena e quilombola, de como estudar as duas educações. Mas foi mais tratado sobre a educação indígena porque a gente trabalha em uma tribo indígena e eles (profissionais da Secretaria Municipal de Educação) estavam orientando como mesclar a linguagem acadêmica e local.” (Narrativa Professor Nigéria- ensino fundamental, em 18/04/2024)

Os relatos dos docentes expressam que a mínima formação ofertada apresenta muitas lacunas e ainda se mostra insuficiente no que se refere a uma formação voltada para a educação escolar quilombola. Apesar de estar assegurada no âmbito legislativo, a qualificação de profissionais da educação apresenta muitos desafios para que de fato possa ser efetivada uma educação específica e diferenciada. O processo de construção de uma prática pedagógica específica pode ser compreendido por uma ação decolonial, pois consiste em “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

Durante as intensas incursões na realidade da comunidade, outros contextos e realidades de escolarização também emergiram. Dialogamos com as participantes idosas da comunidade a respeito de aspectos estudantis e de trabalho na juventude, a fim de estabelecer um contraponto entre passado e presente. Trata-se de mulheres quilombolas, trabalhadoras da roça desde muito jovens, de onde adquiriam a subsistência de vossas famílias, conforme as narrativas abaixo:

Antes eu serrava com serrotão, pegava peixes, tirava palmito e ainda tinha tempo de vaquejar (namorar). E agora essa gente faz um serviço e não dão conta mais de dois, porque ficam cansado. Eu tinha dez filhos, graças a Deus, tirava castanha, ia pro igarapé pegar peixe, nesse tempo tinha muito peixe, criei tudo (os filhos). Só porque Deus já levou e a gente não pode brigar. Já morreram cinco filhos, quatro mulheres e um homem. Eu não sei ler nadita, mas na cabeça pra fazer uma conta! Porque trabalhei muitos anos na roça. Agora ainda dava pra ir pra roça, mas os olhos não prestam mais (deficiência visual)” (Relato de Brasileira, 92 anos, em 26/02/2024)

Teve um tempo quando a gente tava direto fazendo as panelas de barro, a gente falou para os professores trazerem os alunos pra eles conhecerem nossa cultura e nosso trabalho. Eles vêm, mas não se interessam, tanto alunos e professores, pela maioria dos professores serem de fora (da comunidade). Eu digo assim, se o professor não incentiva, os alunos não dão muito valor pra isso. Olha o Magno tem muitas faculdades na costa, mas ele sabe o valor de tudo, as nossas coisas (cultura) e esses outros não. Eles não querem saber da roça porque eles dizem que roça é coisa de pobre, esse negócio de mato e de artesanato eles não querem aprender. Por exemplo professora, se a senhora tivesse aqui um terreno, a senhora fazia uma roça, a senhora plantava açaí, a senhora plantava tudo que é tipo de fruta. Eu digo para os meus filhos, nenhum é empregado, vocês têm terra pra trabalhar, tem braço, pé, mão, força. Vocês aprenderam a trabalhar. (Relato de Catarina, em 26/02/2024)

As narrativas apresentadas demonstram a valorização e reconhecimento do saber do campo, que foge dos parâmetros dos conhecimentos formais, pois centram nas experiências cotidianas do trato com a terra. Esse período demarca o momento histórico em que não havia acesso à educação escolar, entretanto muitas habilidades eram desenvolvidas, a exemplo das matemáticas, advindas do manejo na roça. Ademais, os relatos também trazem profundas reflexões sobre o desinteresse dos jovens desta geração atual pelos trabalhos do campo e pela transmissão dos elementos culturais, além de apresentarem um considerável índice de evasão escolar. Isso se deve a uma complexidade de aspectos relacionados a contextos econômicos e sociais.

Assim, quanto a dimensão pedagógica e política que a comunidade quilombola assume, a conexão entre escola e comunidade reflete a vivacidade histórica e cultural de seu povo. Ademais, representam um importante mecanismo na compreensão e respeito a diversidade dos conhecimentos que estão circunscritos nesse lugar. Nesse sentido, uma das determinações das DCNEEQ's assegura que o modelo de gestão de instituições educacionais quilombolas garantem o direito de consulta e participação de membros da comunidade, bem como seus líderes (Brasil, 2012). A esse respeito, segue o relato de uma liderança do quilombo África sobre a interação comunidade e escola:

Nós aqui somos informados do que acontece na escola porque somos quase a madrinha, mãe, padrinho, tudo da escola. Nós participamos, a gente vai pra cima pra saber o que está acontecendo. Teve um tempo que não tinha servente, eu que ia pra lá (para a escola) ajudar a fazer (o lanche). Olha eles fazem os eventos deles então tem onde se apresentar e é pra cá pra cerâmica que eles trazem. A tarde quem faz mais as coisas é o seu Armando, ele é o motorista do (ônibus) escolar. Ele faz porque não gosta de ver a escola de qualquer jeito. Todo esse povo daqui tem filho na escola, custava um dia ia um, no outro dia outro ia (ajudar na escola), não era obrigado ser todo dia, até que colocassem funcionário para fazer.” (Narrativa de liderança quilombola, em 28/02/2024)

O relato da liderança quilombola expressa o compromisso da comunidade em manter contato assíduo com a escola. A participação ativa da comunidade nos assuntos educacionais não se centra apenas em acompanhar como as aprendizagens dos alunos estão ocorrendo, mas também a uma atenção ao funcionamento e organização escolar, assim como partícipes nas estruturas democráticas. Desse modo, a escolha da gestão da escola Bento Lima de Oliveira ocorre mediante a lógica de pertencimento à comunidade, com consulta prévia à liderança quilombola. Entretanto, o mesmo não se sucede com outros/as profissionais de apoio ou educadores. A esse respeito a líder quilombola destaca:

“Depois deles (primeiros professores quilombolas Bento e Osmarina), daqui já teve o professor Vitor e o professor Magno que moram aqui. Hoje a gente tem as meninas já na faculdade. Umas quantas já estão se formando pra ver se pega uma vaga de professor aqui na comunidade. Assim também professora, tem muitas meninas que foram daqui pra cidade pra estudar e quando se formaram não querem voltar mais pra cá, só vem pra passeio. Aí é difícil uma pessoa estudar, se formar lá em Belém e voltar pra cá pra vim trabalhar. Quando as meninas daqui se formarem e forem dar aula aqui quem sabe não vai melhorar o ensino! A gente pensa pra melhorias, pra fazer projetos que dei pra somar com a comunidade.” (Narrativa de liderança quilombola, em 05/03/2024)

Desse modo, a fala da líder quilombola expressa a expectativa em se ter um corpo docente composto, majoritariamente, por quilombolas com vistas de melhoria da qualidade de ensino. Além disso, destaca que à medida que alguns/mas quilombolas obtêm formação acadêmica, alguns/mas não retornam para a comunidade. Desde a inauguração da escola Bento Lima de Oliveira, problemas referentes ao acentuado número de docentes que não pertencem à comunidade África são bastantes pertinentes nas discussões locais, como retrata o depoimento a seguir:

“Professora teve um tempo, não lembro o ano, que fecharam a escola. Aí a gente foi para a luta e a escola abriu de novo. Aí começaram aquela falácia que os professores não iam dar aula porque não tinham onde ficar, porque não tinha casa dos professores. Aí eu falei, - ‘bora deixar eles dormirem aqui em casa.’ Vamos botar nossas redes nas costas e vamos dormir pra casa dos outros.’ Aí de tarde nós botava nossa rede e ia embora. Aí foi, foi, eu falei – ‘bora fazer mais um lado da casa,’ que é o lado que nós estamos (morando). Ai de um lado ficava os professores e do outro nós. Só depois que eles (prefeitura) começaram a dar uma remuneração. Eles pagam seiscentos reais por mês para os professores ficarem lá na casa, tá alugada para eles. Então, quem dera se a prefeitura tivesse feito a casa dos professores. Aquela ali é nossa casa.” (Narrativa de Catarina, em 18/04/2024)

O relato acima exprime os desafios em implantar uma estrutura física para hospedar os/as professores/as de fora do quilombo. A iniciativa e a cooperação dos moradores foram fundamentais para a permanência dos/as professores/as, evitando assim a suspensão as aulas. Compreender a relação escola e comunidade pela perspectiva da comunidade demonstra o cuidado em manter a ancestralidade nas práticas escolares, buscando assim garantir os saberes tradicionais articulados com os conhecimentos no

espaço escolar. Nesse contexto, dialogamos com os/as docentes no que se refere as suas práticas pedagógicas em intercessão com os elementos culturais quilombola:

“Não há iniciativa da escola. Dentro da minha disciplina História e Geografia com as turmas do ensino fundamental, trabalho com temas como por exemplo, a História do negro no Brasil. E para contextualizar eu trabalho com eles (alunos) a formação do quilombo. Porque já trabalhei em outras escolas quilombolas e eles não conheciam. E a realidade da escola Bento Lima também dificulta por conta do pouco tempo (em sala de aula). Teve uma turma que eu trabalhei o Zumbi dos palmares, quem ele foi, o que ele representou. Alguns alunos sabiam e outros não. Pedi para eles olharem suas camisas (uniforme escolar), onde está representado sua imagem. Muitos não conheciam. Devido ao currículo de história abranger o conteúdo relacionado a escravidão e as formas de resistência fica mais fácil abordar o tema e trabalhar com os alunos sobre a comunidade.” (Relato de Professor Nigéria, em 18/04/2024)

“Como atuo na EJA-campo, a perspectiva se baseia na modalidade da educação de jovens e adultos, mas existe a abertura para as questões da educação quilombola, uma vez que a comunidade África é quilombola, sendo assim trabalho a realidade local. Já desenvolvi atividades para dialogar sobre as plantas que estão presentes em seus quintais, o modo de vida, a cultura, o pertencimento do lugar (porque moram nesse lugar), a religiosidade, a cultura da mandioca. Relatos de experiências vividas por eles sobre plantio, cultivo, ancestralidade é o ponto muito forte nas falas dos alunos e alunas. (Relato de Professor Gana, em 10/06/2024)

Os relatos acima demonstram que professores/as percebem a importância em abordar a historicidade do território quilombola, a cultura, lutas e conquistas. Dado que a escola Bento Lima de Oliveira é regida pela matriz curricular proposta pela Secretaria de Educação de Moju- SEMED, ao acessar esse documento notamos que faz referência, de modo superficial, as especificidades da educação do campo, das águas e das florestas de indígenas e quilombolas, entretanto não aponta caminhos aos docentes para se trabalhar com temas correlatos ao quilombo. Em nossas experiências escolares além dos próprios relatos ora apresentados, percebemos que alguns docentes, por iniciativa própria, inserem elementos da história e cultura quilombola contextualizando-os com os conteúdos programáticos.

A compreensão de uma educação específica a qual propõe as diretrizes da educação escolar quilombola perpassa pelo âmbito curricular, de modo que se mostra necessário assumir posturas pedagógicas que contemplem as especificidades locais. Assim, para que se almeje reconhecimento e valorização da história e cultura como elementos centrais do processo educativo, é necessário fomentar qualificação profissional

efetiva para que suas práticas pedagógicas sejam sensíveis à realidade cultural dos estudantes.

Nessa perspectiva, Asante (2019) sugere que a ideia afrocêntrica no campo educativo pressupõe “que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana.” (2019, p. 137). A educação Afrocentrada se tece por movimentos subversivos que rompem com projetos excludentes, discriminatórios e hegemônicos. Desse modo, Asante propõe que é fundamental entender o contexto escolar não sob um viés restrito relacionado apenas ao alunado e professores, mas em uma perspectiva mais abrangente, que contemple a escola como um todo (Silva, 2020).

Diante disso, Asante (2017) direcionada o debate de que só haverá uma reforma no sistema educativo mediante a uma ferramenta, que a denominou de *Pedagogia revolucionária*. Trata-se de um projeto pedagógico engendrado em um paradigma que compreende o ensino pela dimensão política e cultural, como nota-se na passagem abaixo:

Qualquer ideia de que a educação é neutra nada mais é do que uma postura política. Toda a educação é política e tem implicações políticas e de estilo de vida. Numa pedagogia revolucionária procuramos expor todos os mitos de neutralidade educativa promovidos por aqueles que controlam as rédeas do poder. Com efeito, uma pedagogia revolucionária é subversiva ao currículo opressivo que pretende moldar as mentes das crianças para serem consumidores, clientes e vítimas (Asante, 2017 p. 88- tradução nossa).

Nessa perspectiva, a pedagogia revolucionária evoca a criação de novas conexões e possibilidades nas experiências do cotidiano escolar, pois está “voltada para a centralidade e a valorização de referenciais culturais próprios dos estudantes, sobretudo dos estudantes afrodescendentes, num diálogo amplo e contínuo com a diversidade contemporânea” (Silva, 2020 p. 02). Refere-se a um movimento revolucionário que opera por gestos de resistência desafiando as normativas de currículo colonial instituído que reforça o racismo, estigmas e discriminação na sociedade. Asante (2017) destaca alguns apontamentos para aplicabilidade efetiva de uma pedagogia revolucionária:

1. não existe uma história universal que tenha a Europa como centro; 2. o processo educacional relaciona-se a uma herança cultural transpassada por questões raciais, de classe e de gênero; 3. faz-se necessário um acurado exame nos conceitos de tempo e espaço, no plano do conhecimento veiculado pelos currículos; 4. a educação é um campo de lutas entre o status quo e as forças progressivas de transformação; 5.

deve-se criticar e reconstruir a infraestrutura da educação contemporânea, direcionando-a para uma adequada formação dos afro-americanos, dos americanos nativos e dos latinos (Silva 2020 p. 4).

Dessa forma, Asante (2017) propõe diversas maneiras para repensar os componentes estruturais da educação. Assim, suscita perceber os atravessamentos e deslocamentos de um aprendizado para as diferenças na pluralidade do contexto escolar a fim de que possa “desempenhar um papel de apoio à agência dos que foram marginalizados pelo sistema educacional” (Silva 2020 p. 05). A pedagogia revolucionária busca, portanto, ressignificar métodos e práticas educativas afrontando as concepções convencionais que estabelecem um ensino sob um enfoque conteudista, e assim atua por vias de reconhecimento reinventando uma aprendizagem que dialoga com outras formas de transmissão de conhecimentos.

Outro ponto relevante na fala do professor Nigéria é o emblema do uniforme escolar dos alunos da escola Bento Lima de Oliveira. Na cor azul marinho com detalhes na cor branca entre ombro e braços e em tecido algodão, o uniforme escolar traz no centro a imagem do Zumbi dos Palmares. Trata-se de uma importante figura do período colonial que carrega uma potente representação histórica na luta e libertação dos negros escravizados (Gomes, 2011). Além de uma forma de homenageá-lo, externaliza o entendimento dos sentidos e estratégias de luta do seu povo pela sobrevivência, como afirmação e consciência de sua história.

Figura 47 - Brasão do uniforme escolar



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Abordar temas como a história do Zumbi, do quilombo dos Palmares e contextualizar o dia 20 de novembro em alusão à Consciência Negra como data que faz alusão à morte do Zumbi instiga o aluno a refletir sobre a resistência negra nas lideranças dos quilombos. Assim perceber seu enredo coletivo como um símbolo da consciência negra permite o afloramento de novos saberes resignificando o passado de lutas em um enfrentamento antirracista na sociedade atual. Na sequência, dialogamos com alunos e servidor de apoio como as práticas escolares estão interligadas aos elementos dos saberes quilombola, como apresentado no relato a seguir:

“A gente chegava nas aulas de Educação física, a gente ia para o igarapé brincar. Aí no quilombo ela (a professora) dava explicação de muitas coisas, das carrancas, das bonecas Abayomi, do igarapé, de tudo. Até as lendas do igarapé a professora contava. Era uma ótima professora. Ela era daqui mesmo da (comunidade) África, mas só que veio essa outra professora, que é do município de Moju. Aí agora ela só libera pra gente brincar aqui (na escola). Ela não leva para o igarapé, ela não dá explicação das coisas que tem aqui.” (Relato Aluno A -Ensino fundamental maior, em 16/04/2024)

“Poucos professores falavam sobre o negro. Mas quem falava era o professor Beraldo, falava sobre as pessoas negras, como foi sua luta, a gente assistia filmes sobre isso que ele passava pra gente aprender. (Relato Aluno B- Ensino médio, em 16/04/2024)

“Agora que eu estou estudando de novo. Voltei a estudar. To estudando o EJA campo. A gente tá estudando isso nosso (saberes locais), que nós sabe. Fiquei muito feliz porque os professores vêm falar sobre a mandioca, a madeira, tudo aquilo que nós planta. Mas esses outros (professores do ensino fundamental e médio) não. Eles trazem coisas da cidade, mas a gente não mora na cidade, deveria estudar coisa nossa. Com esses professores do EJA campo, a gente fez um trabalho domingo pra falar sobre a mandioca, tipiti, peneira, coisas que gente conhece e sabe desenvolver. Eu acho bacana”. (Relato Aluno C- EJA campo, em 16/04/2024)

“Aqui na escola a gente ver falar muito sobre tudo que é feito no quilombo. Lembro que teve um dia que os alunos fizeram um mural com muitas fotos da comunidade, das panelas de cerâmica. Foi muito bonito.” (Relato servidor de apoio escolar, em 16/04/2024)

Nos relatos acima notamos nuances de como a comunidade é fortalecida por aquilo que é e produz. A aprendizagem ganha novos significados quando os repertórios culturais e históricos da comunidade são integrados aos conhecimentos escolares, tal como ressalta Asante (2019 p. 144,) “certamente, se as crianças africanas fossem

ensinadas a ser plenamente conscientes das batalhas dos nossos ancestrais elas encontrariam um renovado senso do propósito e visão em suas próprias vidas.”

Por conseguinte, trata-se de falas que evocam qual currículo que a escola quilombola Bento Lima de Oliveira deve construir, de modo que orientada pelas DCNEEQ's “deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis [...] com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil (Brasil, 2012, p. 446).

As falas de nossos participantes também exprimem a compreensão dos alunos a partir do que a comunidade produz como ciência. Portanto, as ações pedagógicas que considerem as dimensões tradicionais do quilombo aguçam o interesse dos alunos e fortalecem o pertencimento afro-quilombola. No componente de Educação física, por exemplo, desenvolver atividades lúdicas a partir de recursos naturais encontrados e elaborados dentro da comunidade como o corrupio<sup>7</sup> além do próprio uso do igarapé. Esses itinerários formativos encontram no quilombo excelentes espaços para movimentação corporal e práticas esportivas.

Essa pedagogia se apresenta imbricada por ações transformadoras no cenário escolar e para além dele enquanto espaço formativo, de maneira que “uma ação decolonial enquanto pedagogia implica [...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

Portanto, as narrativas dos estudantes denotam experiências escolares nos contextos lúdicos e das descobertas que fazem do mundo à sua volta, promovendo assim, olhares sensíveis para uma educação para as relações étnico-raciais. Essas vivências podem ser compreendidas por uma perspectiva Afrocentrada, de forma que se percebem como agentes dentro de sua própria história em que buscam se situar em um lugar central e não marginal. (Mazama, 2003).

Com o intuito de conhecer mais a fundo quanto aos conhecimentos acadêmicos dos docentes da escola Bento Lima de Olivera, dialogamos sobre os seus entendimentos e concepções a respeito das seguintes premissas como: *Decolonialidade*, *Afrocentricidade* e *Pretagogia* como mecanismos para uma educação antirracista. Assim,

---

<sup>7</sup> O corrupio é um brinquedo feito da folha de cupuaçu formando uma espécie de cata-vento, brinquedo bastante utilizado na comunidade África por diferentes gerações.

os três professores participantes que atendem níveis de ensino como fundamental, médio e EJA campo relataram:

“Já ouvi sobre Decolonialidade durante um evento que participei na universidade. Em outro evento que participei na UFPA, discutimos esse tema.” (Narrativa Professor ensino fundamental, em 16/04/2024)

“O conceito de Decolonialidade conheci no mestrado. Nessa etapa discutimos sobre como a visão da cultura estava arraigado apenas por um viés do colonizador, e com a decolonialidade se pode pensar outros modos de vida e compreendê-los pela afirmação da sua trajetória” (Narrativa Professor ensino médio, em 18/04/2024)

“Conheço sobre decolonialidade sim, oriundo de leituras realizadas na disciplina Educação, cultura e sociedade no doutorado em educação. Catharine Walsh, Quijano, João Colares foram autores e estudiosos com destaque. A pedagogia Decolonial busca re-existir, resistir ao sistema e cultura colonial, gosto dessa discussão.” (Narrativa Professor EJA campo, em 26/04/2024)

Assim, as falas dos/as docentes ressaltam que todos têm uma considerável compreensão a respeito da Decolonialidade. Com relação as demais premissas como Afrocentricidade e Pretagogia, os/as professores/as alegaram que desconhecem tais termos. Isso demonstra que os estudos decoloniais apresentam um crescimento exponencial no contexto acadêmico, enquanto as questões relacionadas a questões afrocentradas e pretagogia ainda se apresentam de modo tímido.

Desse modo, inserimos a Pretagogia em nossos diálogos com os docentes no intuito de apresentar essa premissa como uma proposta antirracista que direciona educadores/as em suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma premissa que dialoga com a Afrocentricidade e Decolonialidade no tocante às abordagens contra as imposições colonialistas (Silva, 2019).

Durante nossas incursões na vivência na escola Bento Lima de Oliveira, uma situação inusitada ocorrera. No dia 29/05/2024, pelo turno matutino, as serventes, que estavam realizando suas atividades de limpeza no espaço escolar, encontraram, em uma sala de aula de uma turma do oitavo ano que havia sido dispensada, uma garrafa contendo líquido escuro e objetos com formas arredondadas e coloridas em seu interior. Uma das serventes fez um tumulto, pedindo para as pessoas se afastarem daquele objeto. Além disso, pediu para que ninguém não tocasse diretamente com as mãos na referida garrafa, pois afirmou que se tratava de um “*trabalho de macumba*”, expressão repetidamente enunciada por ela.

Com o alerta, muitos dispersaram, mesmo sem entender, de fato, o que acontecera. Em seguida, a garrafa foi retirada pelo motorista do transporte escolar e descartada na área de lixo para ser incinerada. Nesse instante, por curiosidade, alguns professores se dirigiram para a área externa, na tentativa de ver de que objeto se tratava. Então, a professora do Atendimento Educacional Especializado -AEE identificou que aquela garrafa era um brinquedo de um dos seus alunos que estava ali, no contraturno escolar, recebendo atendimento. Para a gestora, a atitude da servente se deve a alguns fatores como ao fato de ser recém-admitida na instituição, ter forte cunho religioso, além de não pertencer à comunidade e desconhecer a história daquele lugar.

O episódio ora citado nos arrebatou para reflexões profundas dentro do campo educacional quilombola, pois aflora os elementos necessários para refletir, construir e repensar toda a dinâmica formativa da escola e o racismo enraizado. Tornou-se nítido que a servidora de apoio utilizou o termo pejorativo partindo da concepção de que a escola está situada em um território quilombola. Desse modo, Asante (p. 136, 2019) lembra que a “Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca).”

Nesse sentido, esse fato nos mobiliza a pensar a fundamental importância em se promover encontros formativos para a comunidade, com proposições e dispositivos antirracistas que alcancem todos os envolvidos no processo escolar com vistas em se estabelecer e firmar um compromisso com a educação quilombola. Assim, pensamos que a admissão e lotação de servidores em escolas quilombolas pelo poder público se deve, ou ao menos deveria consistir em ação de prudência e cuidado com aspectos como o que é ser quilombola; o funcionamento de uma escola situada em território quilombola, bem como suas características históricas e ancestrais. Desse modo, situações constrangedoras e racistas como relatada acima, precisam ser problematizadas no contexto escolar, uma vez que a escola enquanto ambiente socializador não pode permitir o silenciamento e a omissão diante desses episódios que contribuem em acentuar os estigmas e preconceitos raciais.

## 6.1 Encontro de formação com a comunidade escolar do quilombo África

No período do mês de outubro de 2023, no decorrer do processo de vivências no quilombo, fomos convidados por alguns moradores do quilombo África a participar de um encontro de formação que teve como tema geral “**Práticas educativas antirracistas em escolas quilombolas**”. A formação foi promovida por docentes da Universidade do estado do Pará- UEPA e demais discentes vinculados ao grupo de pesquisa EDUQ - saberes e práticas educativas de populações quilombolas do qual duas discentes quilombolas atuam como bolsistas. O encontro foi destinado à toda comunidade escolar e teve por objetivo estabelecer diálogos e conexões entre o quilombo e as instituições escolares e contribuir com a formação dos agentes da educação que atuam na escola Bento Lima de Oliveira, com ênfase na realidade local nos aspectos pedagógicos, culturais e curriculares.

O evento foi realizado no período de 14 a 15 de outubro de 2023, no barracão da cerâmica, contendo um público-alvo com cerca de 30 pessoas entre professores, estudantes, lideranças quilombola e pais de alunos. Desse modo, o evento foi iniciado pela manhã do dia 14 com uma palestra de boas-vindas e agradecimentos à comunidade, onde cada participante realizou uma breve apresentação pessoal e suas expectativas para a formação. Após as apresentações foi realizada uma dinâmica cantada de acolhimento sobre o tema *Ser professor* apresentada pela discente acadêmica Ediana Sousa pertencente a uma comunidade quilombola denominada Calderão do município de Salvaterra/PA.

No período da tarde, foi apresentado ao público presente o tema a ser discutido “*Práticas pedagógicas antirracistas*” a partir da questão central: *Os livros didáticos atuais ainda trazem e reforçam o racismo. Como vamos propor novas práticas?* Nessa perspectiva, foram levantados alguns apontamentos, pela professora palestrante Creuza (UEPA), como: A lei 11,645 de 10 de março de 2013 não é efetiva nas escolas, mesmo após 20 anos de existência; Comunidade quilombola cercada pelo meio ambiente, um fator potencial para a conexão do ambiente da comunidade com as áreas de conhecimento escolar; Diversidade de aprendizagem no campo da multidisciplinariedade.

Figura 48 - Primeiro dia de Formação



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Assim, fomos sendo instigados pela palestrante a rememorar situações vivenciadas no contexto escolar a respeito das abordagens dos conteúdos que reforçam os estigmas e estereótipos racistas. Considerando que os livros didáticos têm forte influência na educação, a escola tem um papel fundamental na desconstrução do preconceito.

“Sobre a questão do corpo humano na escola. Se formos refletir, a escola trabalha com um corpo inanimado, um corpo que não tem vida, só três partes, mas qual é esse corpo? É um corpo branco, amarelo, indígena, quilombola, quem é este corpo? Então se a escola trabalha só as partes do corpo humano sem fazer uma discussão com os alunos, que corpos são aqueles? É muito difícil trazer para dentro da sala de aula uma criancinha quilombola, porque fala de um corpo que não existe, que não tem função nenhuma no contexto social. Essa é uma questão.” (Participante da formação, em 14/10/2024)

“Recordo de um momento quando ainda estudava na educação básica, a professora disse vamos fazer uma atividade de pintar as pessoas. Aí a professora falava pegam o lápis cor de pele. Mas qual a cor de pele? Em nenhum momento houve a intervenção da professora, mas qual a tua cor

de pele? O lápis cor de pele é rosa claro. É uma situação bastante racista.”  
(Participante da formação, em 14/10/2024)

O livro didático é um dos principais instrumentos de apoio para docentes da educação básica, cuja função é propagar informação, conhecimentos, sentidos, significados, normas, conceitos e saberes auxiliando na formação cultural de estudantes. Assim, o livro didático apresenta uma força ideológica e simbólica com representações idealizadas em detrimento de outros segmentos raciais tidos como negativos e inferiores, como sinaliza o pensamento de Asante (2019 p. 142) “se nossos estudantes soubessem somente a verdade, se a grande escravização lhes fossem ensinadas pela perspectiva afrocêntrica e se eles soubessem toda a história sobre os eventos desde a escravidão [...] talvez fosse diferente.”

O primeiro relato aponta que os livros didáticos ilustram o corpo humano a partir de um modelo anatômico com características fenotípicas de cor da pele, textura dos cabelos e traços faciais ilusórios. Nessa perspectiva, o segundo relato diz respeito sobre uma memória de infância. Destaca a naturalização do “lápis cor da pele” que corresponde a cor rosa claro, bastante comum nos cotidianos escolares, de modo que “resulta da ação sutil do racismo deliberado pelas repressões estéticas, históricas e culturais empregadas estrategicamente pela branquitude” (Rodrigues, Euclides, Herneck, 2023 p. 118).

Assim, ambos relatos exprimem práticas racistas vivenciadas no âmbito escolar em tempos passados que tem por intuito expor a manutenção de uma narrativa dominante ainda vigente no momento atual. Nesse sentido, a decolonialidade se mostra como um movimento no enfrentamento antirracista à medida que confrontam a imposição e normatização de representações que não condizem com as particularidades de suas realidades (Gomes, 2012).

No dia 15 de outubro, segundo dia de evento, foi proposto um caminhar atento pelo território quilombola. Em seguida, fomos direcionados para a área do entorno do igarapé, onde foi debatido o seguinte tema: *Diáspora*. Assim, reunidos em círculos, a professora palestrante iniciou o debate a partir dos eixos a seguir: Desconstrução de práticas racistas; como o negro foi didaticamente inserido na escola; O papel da escola na promoção de uma educação antirracista; o racismo estruturante no Brasil. Na sequência, a partir da observação no ambiente, foi sugerido elencar o que poderia ser utilizado em sala aula em uma intercessão com os conhecimentos escolares.

Figura 49 - Segundo dia de formação: Roda de conversa



Fonte: Arquivo de vivência de campo

Na oportunidade, foi proposto um diálogo para que professores que atuam na escola Bento Lima de Oliveira compartilhassem sobre suas ações pedagógicas e experiências docentes, como retrata a narrativa a seguir:

“Nós temos uma professora das séries iniciais, não sei por que ela não veio (na formação) hoje. Ela sempre vem pra cá (comunidade) com as crianças. Ela trabalha aula de ciências, ela traz muito a questão do ensino específico das plantas medicinais, por exemplo. Na (aula de) educação física, ela faz os percursos. Então ela sempre trabalha essas questões específicas com as crianças. A gente já trabalha isso naturalmente. O que eu discuto e digo sempre é que a gente precisa ter uma formação específica e uma formação continuada, e eu não gosto dessa palavra continuada porque pra mim seria perpétua, para sempre. Porque o tempo todo você está tendo formação e meios de como trabalhar. Uma das dificuldades que nós temos: nós recebemos professores do sistema modular que uns são abertos ao diálogo para receber ideias e outros não. Ai quando você fala sobre a lei 11.645, da lei 10.639 e sobre a Resolução 08/2012, eles (professores) dizem que não ouviram falar dessas leis, que não entendem e não tem formação na área. Dizem que chegaram aqui (na comunidade) para ministrarem suas disciplinas específicas e isso que farão. Então são essas entre outras situações que a gente tem no cotidiano da escola Bento Lima de Oliveira. Mas dentro das nossas possibilidades

o que a gente pode fazer, a gente vai fazer.” (Participante da formação, em 15/10/2023)

Assim, a narrativa acima demonstra que há um grande impasse no exercício da docência nas escolas quilombolas. A fragilidade na promoção de uma formação de professores específica e continuada acarreta em obstáculos na preparação para o trabalho docente com as questões étnico-raciais para, assim, atuar nesse contexto escolar. Ainda ressalta como os professores que pertencem ao quilombo criam suas próprias metodologias de ensino e aprendizagem priorizando e se sentindo representados pela cultura e os saberes tradicionais que os forma.

Assim, a participante exemplifica a didática de uma docente quilombola que busca inserir em suas aulas do componente de Ciências as práticas ancestrais de cura, como o trato com as ervas medicinais que tratam a saúde da população quilombola. Nesse sentido, introduzir os saberes de cura no processo de escolarização é fundamental para que a escola compreenda a dimensão espiritual e ancestral que faz parte do cotidiano da comunidade.

As deliberações legais vigentes no campo dos direitos educacionais da população quilombola, a saber as leis nº10.639/03 e posteriormente a lei nº 11. 645 de 2008 estabeleceram a obrigatoriedade do estudo da história da africana e afro-brasileira no currículo escolar do ensino básico, além da história e cultura indígena. Essas conquistas apesar de serem amplamente difundidas e representarem um marco importante para a história da educação e das relações étnicos raciais, de acordo com o relato acima, a escola quilombola ainda se depara com um corpo docente que desconhece e negligencia tais dispositivos legais. Na continuidade, outro relato destaca:

“Pra gente poder construir uma educação, não adiante a gente maquiagem escola. A gente tem que cuidar do interior, da alma da escola para assim a gente realmente conseguir transformar a educação do campo de acordo com nossa realidade. Cada comunidade (quilombola) tem as suas especificidades, então aqui a gente respeita essa diversidade. Aqui a gente recebe alunos de comunidades quilombolas e não quilombolas, sendo sua maioria quilombola. Então, podemos fazer a relação da escola e comunidade com muitas possibilidades. Até o caminho do igarapé passamos por muitas placas com muitas palavras. Por exemplo, na (disciplina) de Língua portuguesa podemos trabalhar com as frases das placas que tem na comunidade como temas geradores com palavras. Por exemplo a palavra “quilombo”, quais palavras do alfabeto contém nessa expressão, sílabas, dígrafos de acordo com o desenvolvimento das crianças. Palavras complexas como “escorregadia” também pode ser explorada muita coisa. É interessante também fazer interligação entre as

disciplinas, né, uma interdisciplinaridade” (Participante da formação, em 15/10/2023)

A fala da participante expressa as suas práticas pedagógicas na compreensão e interpretação quanto a formação de palavras e estudo gramaticais das expressões no componente de Língua portuguesa para atender a diversidade de alunado. Trata-se de conteúdos que dialogam com o território quilombola, uma vez que ao transitarem pelos espaços da comunidade, os alunos identificam muitas placas contendo uma variedade de enunciados. Além disso, esse movimento pedagógico permite ao aluno identificar as influências africanas nas expressões do português brasileiro, bem como os vocabulários das comunidades quilombolas paraenses. Logo, os relatos ora apresentados delineiam pistas de um currículo decolonizado e afrocentrado na escola Bento Lima, visto que:

Um currículo decolonizado começa por ser, antes de mais nada, um currículo afrocentrado é possível compreendermos a educação afrocentrada - a partir das considerações acerca do currículo, mas não apenas sob esse prisma - como uma pedagogia decolonial e, conseqüentemente, como estratégia de adoção de uma educação antirracista. (Silva p. 03, 2022)

Essas atribuições e sentidos que coadunam com suas realidades reverberam de modo positivo em seus processos formativos. Portanto, essa seria a chave para descentralizar o currículo em um movimento contra hegemônico resgatando diversos saberes africanos subalternizados pela colonialidade. Apesar de constarmos pelas falas de docentes esforços de pôr em práticas ações que promovam uma educação para relações étnico-raciais na escola Bento Lima de Oliveira, muito ainda precisa ser feito para reorganizar e efetivar um currículo decolonizado e afrocentrado, sendo mais um desafio para a escola frente à rigidez das propostas curriculares (Gomes, 2012).

Na sequência, a oportunidade de fala também foi estendida aos pais de alunos para que pudessem compartilhar suas experiências no processo de escolarização, bem como os vínculos de sociabilidade estabelecidos na continuidade da tradição quilombola nesse percurso:

“Eu não aprendi tanto como vocês física, química, biologia, matemática, não sei lá o que porque eu fui estudar depois de velho. Mas eu confesso que não sinto falta nenhuma e não acredito na distorção série/idade porque eu penso que eu aprendi muita coisa (na comunidade) que eu deveria aprender e que a escola não ia me ensinar. Eu sair da comunidade com 19 anos para fazer o ensino fundamental, porque na comunidade só

tinha o ensino de primeira à quarta série. Então, a grande questão é que o sistema supervaloriza, professora Elielma, uma formatação de Educação, que é aquela que o estado projeta. Se você não tiver dentro daquele padrão, você tá fora. Por isso que **há uma luta gigantesca nossa pra ter uma educação escolar quilombola: uma outra maneira de ensinar!** (grifo nosso). Lógico que pela necessidade de aprender língua portuguesa, vai precisar saber de física, química, biologia porque a gente tem que interagir com esse sistema. Mas nós podemos aprender química e dizer que nós sabemos química e que a gente não precisa, embora necessite, necessariamente, de um laboratório. Podemos aprender aos moldes da comunidade e fazer diálogo dessa aprendizagem com o sistema pra dizer ‘olha o que vocês sabem também é importante’. No momento em que aquilo que a comunidade tradicional sabe e não é valorizado, a comunidade vai dizer tudo que os meus pais e meus avós viveram e construíram aqui não serve pra nada. Só é valorizado o que o sistema ensina. Infelizmente fica difícil. (Participante da formação, em 15/10/2023)

A educação infantil e parte do ensino fundamental menor estudei no Cajueiro (comunidade que fica próxima a minha), a professora dava aula na sala da casa da minha madrinha. Depois fui estudar numa escola que tinha na vila do Caeté, continuei no fundamental menor e por último fui para a cidade de Moju morar com a madrinha do meu irmão e lá concluí o fundamental menor. Depois desse período, retornei para a minha comunidade e lá já tinha escola, porém não pude estudar lá porque não tinha a série na qual estudava. Então fui morar com meu irmão que morava na beira do Rio Moju, na comunidade Moju Mirim e passei a estudar na escola Bosque, uma escola ribeirinha que ficava numa outra comunidade. Retornei para minha comunidade África para cursar os últimos anos do ensino fundamental maior, assim como cursei todo o ensino médio. Posteriormente, fiz o processo seletivo especial desde o primeiro ano do ensino, na terceira tentativa que foi no ano de 2019 fui aprovada para o curso de Licenciamento em Educação Física pela Universidade Federal do Pará/ campus Castanhal. (Participante da formação, em 15/10/2023)

Os relatos acima comungam de experiências de escolarização quilombola quanto a dificuldade de acesso aos direitos básicos como a educação. Dada a importância do debate e reflexão sobre a educação escolar quilombola, é fundamental criar mecanismos de resistência que possam articular com o sistema segregante. Nessa perspectiva, Asante chama a atenção para uma conscientização da história africana, que segundo ele consiste no “aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua “agência” (1991, p. 170).

Sendo assim, os relatos expressam um posicionamento de consciência sobre si mesmo e de como estar configurada os artefatos de opressão do sistema. Por conseguinte,

a Afrocentricidade indica uma educação pautada na sensibilidade para a diversidade, reconhecer o Outro de modo que sentidos e significados tradicionais possam ser valorizados, tomando por referência todo repertório cultural e memória ancestral que perpassa gerações.

É notório na fala do participante que, embora exista uma preocupação em assegurar uma educação específica, não há iniciativas efetivas do poder público em garantir o que se encontra estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais. Dessa maneira a escola Bento Lima de Oliveira ainda não possui um documento norteador que alinhem suas práticas as orientações da DCNEEQ, o que dificulta que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para uma educação que atendam às necessidades dos quilombolas da região do Caeté.

Nessa perspectiva, é necessário que as instituições educacionais quilombolas possam ser compreendidas a partir de práticas pedagógicas específicas e assim, apartados de parâmetros de escolas regulares. Para que o direito à educação de qualidade seja garantido aos estudantes quilombolas, é imprescindível que o poder público municipal forneça condições necessárias para que a educação escolar quilombola seja uma realidade contemplando desde os termos físicos e estruturais, além de um currículo diferenciado, práticas pedagógicas, ensino-aprendizagem, materiais didáticos específicos e oferta de formação docente inicial e continuada.

Na continuação, embora não constasse como ponto de debate no roteiro do evento, foi levantado discussões sobre os desafios e possibilidades colocados pelas mídias digitais na sociabilidade quilombola e como ferramenta de apoio pedagógico.

“A energia elétrica chega aqui (na comunidade) depois do governo Lula, tudo muito recente. E a internet chega aqui no início da pandemia em 2020. Eu digo que felizmente as pessoas da minha época, da época do Salu, a gente teve uma outra identidade cultural, uma outra forma de vivência. As crianças hoje já têm o contato com a internet, então muitas coisas que a gente aprendeu, elas não irão aprender. Digo que hoje a gente ver pelo menos três mil propagandas todos os dias. Talvez nossos avós não viram nem mil propagandas ao longo da vida” (Participante da formação, em 15/10/2023)

“Eu até fico, um tanto tranquilo porque as crianças da comunidade quase sempre têm horários pra fazer tudo. Então, assim, as pessoas dizem para as crianças viverem, aí desliga televisão, desliga internet e manda brincar e participar de tudo. Então, eles compartilham esse dia a dia e a gente tem um hábito de contação de história e isso acontece na escola, acontece nas casas, isso é bem importante. Acho que por enquanto ainda dar salvar. Lá no futuro mais a frente não sei como será. Não sei se meus filhos, meus

netos, terão essa possibilidade, se a gente já vai ter uma vida muito parecida com a vida urbana. Porque a gente ainda tem tempo pra levar as crianças para o igarapé, para correr, pular, pescar, caçar porque já fazemos isso aqui. Então, a internet em um determinado momento pode ser um atrativo para essas crianças, mas elas têm outras (atividades na comunidade). Vejo esses meninos, tudo pequenininho, montando uma gangue como dizem na cidade, para irem para o igarapé pescar. Eles conseguem tirar isca, içar e pegar o peixe. Outro dia, os filhos da minha prima e aqueles menininhos dali do Vecó com um monte de peixe no anzol – ‘a gente veio pescar pra vovó porque ela não queria comer carne hoje’ eles disseram. Então cada um levava um peixe para a avó, ainda bem que tem peixe né. Agora no futuro a gente não sabe, de fato, como será. Até impliquei outro dia porque a escola desliga a internet no horário de aula e mantém desligada por um bom tempo porque outra turma vai chegar. E os alunos ficam desesperados porque precisam pesquisar – ‘vai pesquisar na sua casa, porque na escola é pra estudar’. Meio contraditório para aquilo que se apresenta hoje, mas é outra forma de estudar e fazer educação, outro lugar, outro ambiente. O estado mandou instalar internet lá (na escola) mas mandou instalar sem nenhuma formação, sem nada, enfim como tem que ter internet em todo lugar né. (Participante da formação, em 15/10/2023)

Conquistas como o fornecimento de energia elétrica é resultante de políticas públicas como o Programa Luz para todos. Tal medida consiste em uma iniciativa do governo federal que visa levar eletrificação a áreas remotas. Assim, o acesso à internet dentro das comunidades quilombola do Caeté é relativamente recente. Na região do Caeté, além das comunidades quilombolas, outros três pontos foram contemplados com internet gratuita: a sede do Conselho Escolar da comunidade África, o Espaço Cultural Filhos do Quilombo e a sede da AQUIBAC (Associação Quilombola do Baixo Caeté África e Laranjituba), garantindo a inclusão digital a outros mais 500 quilombolas de outras comunidades.

Pelo fato de o acesso iniciar no período pandêmico, com instituições escolares fechadas, houve a necessidade do ensino ocorrer de maneira remota. Cabe ressaltar, que nesse período foi recorrente dentro da comunidade a incipiência de equipamentos adequados como computadores e celulares, além das dificuldades da escola em adaptar os conteúdos para o meio digital. De acordo com o relato, há uma preocupação de que até que ponto as mídias digitais podem alterar a socialização, a cultura e os modos de viver dentro da comunidade, sobretudo dos moradores mais jovens. Em contrapartida, o uso das tecnologias de informação no contexto escolar quilombola tornou-se um importante medidor pedagógico na construção de conhecimentos, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência do evento, foi solicitado para que algum morador do quilombo pudesse explicar de modo panorâmico a respeito do acesso a formação acadêmica da população quilombola da comunidade África e quilombos dos arredores.

Na graduação deve ter umas 30 pessoas. Não temos ninguém no mestrado e só eu (que estou) no doutorado. Porque é tudo muito novo. As pessoas estão terminando a graduação agora, né, mas daqui há dez anos nós teremos um monte de mestres e doutores, se Deus quiser, já estão estudando. Nós já temos médico já formado (a Valéria) do quilombo Laranjituba, único núcleo daqui que tem uma médica quilombola. Quando esse profissional quilombola, esse médico não pode trabalhar na comunidade dele, mas ele acaba adentrando ao sistema e ele altera o sistema. Isso é importante. Quem dera que nós tivéssemos um monte de engenheiros ambiental, engenheiros florestal que fossem quilombola ou indígena, se a gente tivesse um monte de médicos quilombola dentro do sistema a gente não ia sofrer tanto com anemia falciforme, a gente não ia se matar tomando antibiótico quando o médico conhece o medicamento, uma planta, uma raiz que poderia curar muito melhor determinada doença mas a gente trata com medicamento de farmácia que quase sempre ameniza os sintomas da doença, mas não cura, pra você ficar dependente da compra. Esse médico poderia ajudar muito a curar inclusive doenças que a gente cura com uma folha, com um chá, com uma benção, com uma reza na cabeça. (Participante da formação, em 15/10/2023)

O relato do participante apresenta dados significativos quanto ao crescente acesso dos quilombolas da região do Caeté aos espaços acadêmicos. Esse avanço é decorrente de inúmeras lutas e movimento por políticas públicas educacionais no/para o quilombo. Ainda ressalta a formação de profissionais em diferentes áreas que possam, de alguma forma, integrar e fortalecer o movimento de lutas por direitos, atendendo as mais diversas demandas da comunidade.

Nesse sentido, Asante estabelece um comparativo em que se refere a estudantes afro-americanos, mas que também condiz com a realidade brasileira no que tange a prática escolar. A esse respeito o pensador destaca:

[...] ao verem-se como sujeitos e não como objetos da educação –seja a disciplina de Biologia, Medicina, Literatura ou Estudos Sociais – estudantes afro-americanos passam a se ver não apenas como buscadores de conhecimento, mas como participantes integrais dele. Como todas as áreas de conteúdo são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, estudantes afro-americanos podem ser levados a se verem como o centro na realidade de qualquer disciplina (Asante, 1991a, p. 171, tradução nossa).

Desse modo, os saberes adquiridos na comunidade sejam de ordem social e cultural produzem pluralismo de vozes que ecoam e impulsionam a erguer novas vozes

por meio da *agência; localização e conscientização* que se abrem para a criação do novo, bem como para as diversas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Como atividade de culminância do evento, o público participante recebeu um material apostilado contendo aspectos relacionados à cultura quilombola, como: instrumentos musicais, danças, gastronomia, brincadeiras, onde a atividade proposta consistia em preencher cada item com tudo que encontramos, nesses dois dias de formação, no quilombo África. O último eixo que foi tratado versou sobre mecanismos para efetivar uma educação antirracista na sociedade.

“A comunidade passa por um processo de reorganização, agora com uma identidade quilombola assumida, percebendo que é uma comunidade que vive sob a estrutura do racismo institucionalizado, né, do racismo sistêmico, que é esse racismo que vai acontecendo aqui. O instituto quilombola vai dizer que não existe políticas para quilombola. Existe sim, mas é uma política de limitação, da não inclusão e contrário de tudo aquilo que a gente tem de direito. As políticas que a gente conseguiu e que são favoráveis à gente, elas são questionadas em todo canto. A gente escuta dizerem por ai assim –‘a minha filha não entrou para o curso de medicina porque um quilombola tirou a vaga dela’. Então a vaga era cativa. Por exemplo, quando você olha os filhos dos magistrados poderem terminar o curso superior e ir para o espaço de magistratura onde o pai atua, nas cotas que estão lá na constituição federal, ninguém questiona. Mas se você luta no movimento social para duplicar as vagas num sistema que é público ou que deveria ser, para que populações que ao longo da história, que sempre estiveram fora do processo, aí começa a incomodar. Ai dizem pra gente: -‘depois que quilombolas e indígenas foram pra universidade que as notas despencaram’. Aí você olha para as notas dos quilombolas e indígenas são as melhores. Por quê? Porque temos que provar para eles que são capazes, provar para o sistema que são capazes, tem que provar para os colegas que estão ali ajudando o sistema e tem que provar para os professores, que muitas vezes é mais racista que o sistema inteiro” (Participante da formação, em 15/10/2023).

O relato cima discorre sobre questões racistas e a importância do reconhecimento de sua identidade com vistas na centralidade de suas próprias histórias, experiências e no legado da luta seu povo. Assim, antigos e novos debates circundam em torno do Racismo estrutural que tem repercussões em diferentes âmbitos, no sentido de que “a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêtricas” (Oliveira e Candau, 2010).

A Afrocentricidade em razão de seu potencial transformador, busca a correção histórica do pensamento hegemônico instituído pautada na consciência afrocentrada e perspectiva libertadora para uma Educação Antirracista que se (re)constrói continuamente.

Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história [...]. Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (Asante, 2009, p. 94).

As proposições críticas que giram em torno da população negra enumeradas pelo participante da formação estão em consonância com a visão de Asante pelo fato de que negros/as ainda vivenciam situações que desconsideram seu protagonismo com constantes questionamentos que invisibilizam suas formas de existência. Desse modo, a legitimidade do eurocentrismo e suas bases epistemológicas foi construída pela ascensão de conhecimentos dominantes em detrimento de saberes tradicionais. Tal ação tem promovido a perpetuação do racismo epistêmico nas diferentes instituições e estruturas da sociedade (Grosfoguel, 2016).

Portanto, para se efetivar uma educação antirracista, apenas a promulgação dos parâmetros legais não é suficiente. É necessário o comprometimento de todos os atores da educação para uma formação humana significativa, em que o processo de ensino se projeta na Cosmovisão africana como núcleo propulsor da prática pedagógica, calcada em uma ideia afrocêntrica que “não é antibranca; ela é, entretanto, pró-humano” (Asante p. 145, 2019).

Os participantes apresentaram nível de satisfação excelente quanto a formação e o desejo da realização de novos encontros. Ainda alegaram que a ausência de alguns inscritos se deve a distância de algumas comunidades e a falta de transporte, pois o transporte escolar não opera aos finais de semana.

Ao final do evento foi ressaltado que a certificação de 20 horas ocorreria via e-mail, enquanto o certificado físico esteve disponível para retirada no campus de educação da UEPA sob a responsabilidade da professora Carla Lima. O evento foi fundamental para estreitar as relações entre escola e comunidade propiciando reflexões sobre essa modalidade de educação bem como seus dispositivos legais.

Assim, foi discutido também a possibilidade de estabelecer uma continuidade com os encontros por periodicidade semestral, pois se mostraram imprescindíveis para repensar as práticas pedagógicas. Dessa forma, ficou acordado que a gestão escolar

solicitasse ações efetivas junto aos órgãos públicos do município de Moju-PA na promoção de formação, dado o resultado positivo do encontro coletivo pelas falas valorosas e escuta sensível a serem incorporadas nas atividades desempenhadas na escola Bento Lima de Oliveira.

## 6.2 Resistência e Ancestralidade na Educação da Comunidade

Esta subseção busca estabelecer uma relação entre a terceira e sexta seção desta tese, visto que dar pistas em torno das questões de resistência e ancestralidade no quilombo África. Ademais, essa perspectiva vem de encontro às questões que suleiam a problemática desta tese, de que como se tecem as relações entre os saberes culturais e educação escolar na comunidade quilombola, destacando a ancestralidade como premissa.

A tese da pesquisa versa sobre os processos formativos vivenciados na Comunidade quilombola África que potencializam, a partir de um movimento decolonial e afrocentrado, modos outros de ser, existir, pensar e intervir no mundo. Essa questão foi percebida na terceira seção intitulada *COMUNIDADE ÁFRICA: entre lutas, territorialidade, resistências e ancestralidades* quando trata dos relatos de como se constituía a comunidade, além dos saberes culturais e da ancestralidade.

Essas reflexões estabelecem um diálogo com o texto apresentado na sexta seção nomeada: *“Por uma educação afrocentrada, antirracista e decolonial na comunidade quilombola África”*, em que as narrativas dos/as professores/as e coparticipantes apontam para fatores como, processos formativos, construção do PPP específico, formação de professores e repertório cultural que expressam um movimento de resistência sociocultural, que permeia diversas gerações de quilombolas partindo da afrocentricidade de agência.

A Comunidade evidencia as práticas formativas ancestrais como forma de afirmação de sua cultura. Isso pode ser visto na sexta seção quando os alunos ainda reconhecem os ritos e aspectos que são comumente usados na comunidade, como Abayomi, as carrancas, o artesanato, trato com plantas medicinais, entre outros, em referência ao que foi tratado na terceira seção. Isso nos leva a pensar que os saberes atravessam a geração, pois são partes indissociável do ser quilombola, um movimento de vida que transborda da vida para escola, um saber contidamente enredado nos seus processos socioeducativos.

Portanto, dentro desses percursos sociais e escolares a ancestralidade se encontra em linha tênue, na medida que a “ancestralidade converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significado a partir do território que produz seus signos culturais” (Oliveira, 2011 p. 03). A ancestralidade, desse modo, está embricada nas relações dos coparticipantes, formando signos culturais que vivem dentro dos saberes que se vinculam nos modos outros de aprender e existir que ainda resiste na escola.

Uma vez que afrocentricidade parte do conhecimento africano como agência, buscando a correção estrutural do pensamento hegemônico ocidental, nessa esteira de pensamento, o movimento de dar visibilidade a ancestralidade estão associados ao que se está ensinando na comunidade que é cultura africana imbricados nos processos de construção e manutenção das práticas socioeducativas envolvem os signos culturais e escolares da comunidade África

A filosofia da ancestralidade tem como elementos primários o movimento e o encantamento. As civilizações africanas assim o fizeram ao longo dos tempos e lugares. A ancestralidade é vivida a partir da singularidade da experiência do corpo e do mito desde à cultura de matriz africana. [...] a ancestralidade pode ser lida como categoria de alteridade [...] as misturas e mistérios do mundo se entrelaçam na filosofia da ancestralidade. Não se trata de uma mera saudade do passado, mas de uma referência de como os nossos antepassados nos deixaram movimentos para continuar a saga da existência! (Bernado, 2018, p. 230-231).

A saga da resistência se constrói nas atividades culturais que se atravessam na afrocentricidade e decolonialidade. Os alunos vivenciam essas práticas sociais desde as narrativas ancestrais dos mais velhos, assim, seus corpos são parte de um signo cultural que resiste, pois há traços que permanecem, nas suas misturas e mistérios. Há sempre uma troca ancestral entre o saber das gerações, uma alteridade que se constrói no encontro com o Outro.

Os mistérios e as misturas despertam o interesse dos alunos pelas práticas formativas que narram a historicidade da comunidade. As suas histórias se confundem com as vivências que constituem uma entoada de resistência. A ancestralidade vive por essa memória coletiva repassada pelas gerações, longe de um mero saudosismo, e sim movimento que se renova a cada novo encontro com a vida e as suas transformações.

Logo, os fundamentos de uma educação afrocentrada e decolonial se constituem como uma possibilidade de um novo nascimento de uma consciência crítica/histórica que dialoga com o passado, posto que são construtores de uma história coletiva de vida que se renova pela compreensão da importância de seu lugar no mundo. A Comunidade África, nesse viés, se renova nos processos formativos que promove, deixando em voga suas ancestralidades compartilhadas desde as pinturas em torno do igarapé, nas produções de cerâmica, nos ritos de pajelanças e de cura que mantêm viva a história e cultura.

Outrossim, a sexta seção traz reflexões sobre os processos de formação dos professores, tendo em vista que os professores de origem quilombola conseguem envolver os alunos nas questões da comunidade, pois vivenciaram esses processos desde a sua formação de vida até sua vida profissional. Todavia, os demais professores não partilham dessa especificidade, assim acabam por negligenciar esses saberes quilombola dentro de sala de aula.

Conforme Oliveira (2022 p. 111) nos apresenta: “Nos interstícios do poder as práticas culturais negras resistem apesar da invisibilidade no discurso oficial”. Desse modo, a invisibilidade da presença da temática nos cursos de formação de professores corrobora para um enfraquecimento das práticas pedagógicas. Esse enfraquecimento reflete uma estrutura que silencia corpos marginalizados e reforça a falta de reconhecimento das práticas culturais.

Desta forma, se faz necessário compreender “a força ancestral e reconhecê-la na vida comunitária significa resistir”. (Oliveira, 2022 p. 111). A resistência transborda quando entendemos que somos parte de um mundo coletivo, em um movimento que a resistência mantém sua existência como ponto vital de transformação e mudança.

Ao passo que a valorização da ancestralidade “significa, além de tudo, uma tomada de posição frente ao mundo e seus acontecimentos” (Bernado, 2018 p. 229), a resistência de professores oriundos do quilombo em continuar o legado de saberes aos alunos, se faz um passo importante para troca de saberes de vida e escolares, haja vista que os acontecimentos têm força em criar memórias significativas nos alunos, para que eles possam ter “uma postura ética frente a uma camada questionável de pensamentos e saberes identificáveis como africanos” (Bernado, 2018 p. 229). Dessa forma, que os alunos possam reconhecer os desafios da valorização da cultura escolar quilombola, e agir por uma postura ética capaz de afastar os discursos dicotômicos que insistem imobilizar as diferenças dessa comunidade.

A resistência e presença da Comunidade África, no cenário dessa tese, nos proporcionou pensar a importância da valorização da cultura dentro do âmbito escolar, pois a partir de atos de resistência, enquanto uma força que mobiliza seu povo, ainda consegue criar bolsões de ar dentro do cenário árido e gélido de uma educação tradicional que valoriza um saber universal e totalizante, em detrimento de uma educação libertadora, a qual acolhe a diferença.

## **7. CAMINHOS DE RETORNO: “Somos frutos das lutas dos nossos antepassados”**

Recebemos, dos nossos ancestrais,  
a herança dos quilombos africanos, e  
deixaremos para os nossos descendentes  
a criação positiva do Quilombismo.  
É esta a nossa celebração.

(Quilombismo- Abdias do Nascimento)

Embora não seja nosso intuito apontar conclusões fechadas, as linhas finais desta tese, diante de todos os apontamentos trazidos junto à comunidade quilombola África, buscam reforçar e reafirmar a importância de cada vez mais erguermos vozes em prol de vidas quilombolas, potencializando novas discussões e inquietações em torno das relações étnico-raciais. As vivências experimentadas na comunidade quilombola África durante esse percurso de doutorado agregou positivamente, não somente em nossa formação acadêmica, mas também no âmbito profissional e social, pois foi um movimento que me tocou por conexões outras na perspectiva de pensar a construção de uma educação antirracista como processo de luta.

O objetivo desta tese se debruçou em compreender os processos formativos que atravessam a comunidade África. Desse modo, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, pois isso foi visto no decorrer das seções onde apresentamos todo o repertório cultural e as práticas escolares que permeiam o quilombo. Além disso, percebemos que a partir das múltiplas vivências e experiências para que se possa ter uma educação escolar quilombola há que a ver o respeito pela ancestralidade e afrocentricidade. Essa valorização deve caminhar com vivências dos coparticipantes para que essas memórias continuem a alcançar as novas gerações.

Desse modo, almejamos que o debate em torno da educação para as relações étnico-raciais nas perspectivas da educação em comunidades remanescentes de quilombos proposto nesta tese, instigue novas produções acadêmicas na educação e em diversos campos do conhecimento. Assim, ampliar o elenco de investigação e possibilidades de pensar abordagens epistemológicas outras em um processo contínuo de reflexões.

Em meu caminhar acadêmico, já havia uma trajetória de contato com estudos voltados para a pedagogia decolonial promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias- GEPEIF. Nossas primeiras aproximações com o paradigma da Afrocentricidade foram conduzidas pelas profícuas orientações do professor Waldir Ferreira de Abreu, fundamentais para nossa construção enquanto pesquisadora dos fenômenos educacionais. Em um primeiro momento, ficamos receosos de problematizá-la na pesquisa, pois nos questionávamos se haveria tempo hábil, dentro dos prazos determinados pelo Programa de Pós-graduação em Educação, para compreender essa epistemologia outra.

A partir do aprofundamento nessa perspectiva epistemológica, fomos compreendendo sua potencialidade como premissa força no estudo sobre os processos formativos na Comunidade quilombola África. Assim, diante desse desafio, a experiência da Afrocentricidade para pensar questões educacionais foi vivenciada na construção da tese conjuntamente com os/as coparticipantes da pesquisa.

Nesse sentido, à medida que avançamos na pesquisa nossa imersão de convivências nesses espaços plurais que se tecem no território quilombola foi marcada pela consolidação de laços fraternos com os moradores quilombolas. Foi um laço construído por vínculos afetivos e de confiança, com alianças estabelecidas para além da realização deste estudo. Nossas escrituras partem de um posicionamento crítico e reflexivo centrado na pluralidade étnico-racial apontando para uma educação que valoriza a trajetória histórica e cultural singular quilombola.

A etnografia decolonial e afrocentrada empreendida em nossa pesquisa consistiu em um importante movimento na construção da pesquisa como exercício de acompanhamento de vivências. Destarte, possibilitou conhecer a realidade do quilombo África e seus processos socioeducativos partindo de um olhar atento por entre contato, encontros, leituras e relatos através da imersão nas experiências.

A etnografia no campo educacional nos traz grandes possibilidades, pois nos aproxima do cotidiano escolar, leva-nos a um encontro profundo com sua dinâmica e com os sujeitos que a compõem; contudo, ela também nos exige uma ampliação de nosso escopo teórico, que deve ser articulado com a pluralidade de dados que emergirão do campo (Oliveira, 2013 p. 279).

No exercício etnográfico da pesquisa, o acompanhamento dos processos formativos, tanto no interior da escola quilombola como fora dela foi marcado por reconhecer as diferenças e as experiências dos saberes subalternos tais como o artesanato de cerâmica, as carrancas, as bonecas Abayomis, as práticas de cura de rezadeiras e

benzedoras, de pajelança, as ervas e plantas medicinais e manifestações artísticas produzidos pela comunidade.

Os relatos dos/as quilombolas mais antigos/as foram fundamentais para compreender e delinear o percurso histórico na formação de seu território, bem como a dinâmica de suas formas de organização social. Ainda ressaltam a significativa contribuição dos primeiros africanos, arrancados de suas terras e trazidos para a região do Caeté, como escravos, bem como seus descendentes. A infância negra quilombola também foi outro ponto a ser ressaltado. Desde o início de nossas vivências na comunidade, fomos muito bem acolhidos pelas crianças, de modo que grande parte do repertório cultural nos foi apresentado pelos pequenos Pablo e Vitor, nossos coparticipantes da pesquisa.

Nesse sentido, as crianças quilombolas vivenciam um contato próximo com a natureza, posto que estabelecem relação com o território e a vida no coletivo, nos processos educativos, formativos, criativos de suas existências, alicerçados na cultura e saberes de sua comunidade, que são inspirações para organizar suas relações coletivas e lúdicas. Uma realidade quase não vista nas crianças que residem no meio urbano.

No que tange à Educação Escolar Quilombola, muito ainda precisa ser feito para atender à demanda de uma educação diferenciada. Assim, em nossas observações envolventes, notamos que a escola Bento Lima de Oliveira expressa movimentos ainda tímidos em prol de uma educação antirracista. Entretanto, há que se reconhecer os esforços e iniciativas pedagógicas em articular os conhecimentos escolares com os saberes produzidos historicamente, a fim de situá-los em um lugar central (Asante, 2009).

Nessa perspectiva, um olhar afrocentrado para a educação escolar dá pistas para se construir uma educação diferenciada na escola Bento Lima de Oliveira que, por sua vez, vai se constituindo em um movimento de avanços e recuos tomando como centralidade a ancestralidade, oralidade, experiências e perspectivas dos participantes da pesquisa. Com efeito, para o fortalecimento de uma prática pedagógica contínua e efetiva no que se refere às questões étnico-raciais, faz-se necessário o registro e a sistematização dessas ações nos documentos escolares, a exemplo da construção do PPP específico, orientações de planos curriculares e formação de professores/as.

[...] para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando

secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage as diversidades, mas que é igualmente provocadora de reações(...). Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão ‘dentro’ e os que estão ‘fora’. Nesse campo, o desafio da educação é contribuir para emancipar, radicalmente, as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa e, por isso mais plena (Nunes, 2006 p. 142).

Ao final do acompanhamento das experiências escolares, surgiu uma inquietação a respeito da formação de professores. Uma formação que fosse atravessada por ditos e experiências acerca das vivências quilombolas, de modo que os professores que atuam na escola Bento Lima de Oliveira pudessem ter uma aproximação com a própria comunidade para que pudessem criar uma relação de reconhecimento com as práticas culturais e socioeducativas vivenciadas nesse espaço escolar. Ou ainda, tivessem a oportunidade de uma formação específica para se trabalhar em uma instituição escolar quilombola.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito a matriz curricular seguida pela escola Bento Lima de Oliveira. Pensamos que essa matriz curricular não deveria ser um modelo imposto pela Secretaria de Educação do Moju- SEMED, de modo que caracteriza a ideia de um padrão urbano centro. Desta forma, é imprescindível a necessidade de se ter um currículo que fosse pensado, discutido, construído e executado pela própria comunidade escolar. A proposta de construção de um currículo pautado no paradigma da Afrocentricidade a partir da localização psicológica, cultural e social da herança africana considerando os contextos locais é possível ser desenvolvida, pois “todas as áreas são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, os estudantes [...] podem se ver como sujeitos centrados em relação à realidade de qualquer disciplina” (Silva, 2016 apud Asante, 1991 p. 171).

Ainda que os coparticipantes não expressassem em suas narrativas o termo educação antirracista, percebemos em nossas vivências escolares e no encontro de formação que as práticas antirracistas estavam presentes no seu cotidiano, seja quando reconheciam o racismo velado nos livros didáticos ou quando problematizavam sobre o corpo inanimado que aparecia em voga. Isto nos faz pensar que talvez ainda não estejam habituados com esta expressão, entretanto conseguem compreender como o racismo atinge sua vida.

Nesse prisma, a escola compreende um lugar de transformação social, cultural e formação humana na valorização das diferenças. A proposta de uma pedagogia

revolucionária que descolonize a hegemonia das diretrizes educacionais se faz na centralidade das potencialidades na construção de sujeitos conscientes de seu pertencimento étnico (Asante, 2017).

Os preceitos da educação antirracista, de acordo com as leis Nº 10.639 de 2003 e Nº 11.645 de 2008 e, ainda, as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola embora estabeleçam a importância do legado histórico, econômico e cultural que africanos e seus descendentes ofereceram para a sociedade brasileira, é fundamental que a escola abra um espaço de debate para tratar sobre a aplicabilidade desses parâmetros legais e assim, se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas.

Através dos relatos dos/as docentes que atuam na escola Bento Lima de Oliveira percebemos que alguns/mas dos/as professores/as trabalham em suas aulas as questões étnico-raciais e quilombolas, sempre tentando relacionar os conteúdos específicos de seus componentes curriculares a essas temáticas. Contudo, esse movimento perpassa pela construção da uma proposta curricular que atenda ao contexto quilombola, de modo a abrir espaço para a diversidade, visando à construção de uma sociedade democrática, humanizante e plural.

Em nossas vivências no contexto escolar, identificamos que a rotatividade de professores/as e o fato de que uma parte majoritária não pertence à comunidade fragiliza o trabalho porque os/as novos/as docentes desconhecem a dinâmica do território quilombola em que a escola Bento Lima de Oliveira está inserida. Nessa perspectiva, a educação tem sido um dos eixos estruturantes da manutenção do racismo relegando as pessoas negras a um lugar de subalternidade e inferioridade (Fanon, 2008). Uma possibilidade a esse desafio consiste em rever todo o discurso histórico erguido em torno de vidas negras, rompendo, assim com o silenciamento sobre relações étnico-raciais que impera na educação, como apontado a seguir:

A Educação na sociedade brasileira nunca será completa, caso desconsidere a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo. Isso envolve a redefinição do currículo escolar para que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira. Supõe romper o apartheid intelectual estabelecido pelo domínio do monoculturalismo escolar e científico que desqualifica outras culturas diferentes, colocando-as como inferiores (Capelo 2003, p. 130).

O encontro de formação realizado no quilombo assim como o levantamento das próprias narrativas dos/as professores/as da escola Bento Lima de Oliveira, nos permite

refletir que não se trata de uma tarefa simples desenvolver práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais, mas que é possível a partir de um compromisso coletivo assumido por toda comunidade escolar e poder público municipal. Além disso, essa proposta de intervenção abre possibilidades para compreender a importância da coletividade em ações que potencializam o interesse de seus moradores em pensar novos conhecimentos e construir novas perspectivas educacional. Daí a importância em considerar a participação das comunidades quilombolas nestes espaços formativos.

Ainda durante o encontro de formação, os relatos dos coparticipantes denotam que a maioria dos quilombolas da comunidade África não tiveram acesso ao estudo formal, principalmente os mais velhos. Em contrapartida há uma nova geração de quilombolas adentrando no campo educacional, cursando graduação, mestrado e doutorado em diversas áreas.

Embalados pela observação envolvente, verificamos o quão forte são os vínculos intergeracionais, presentes na comunidade África. Dentro da lógica capitalista de mercantilização das vidas, as pessoas idosas, geralmente, são relegadas, no sentido de que não atendem mais aos interesses produtivos da lógica capitalista. Por outro lado, notamos que no quilombo África, os quilombolas idosos têm um papel fundamental nesse espaço, permeado por respeito daquele que compartilha muitos saberes para as gerações futuras.

Dentro da comunidade África são os/as quilombolas mais velhos/as que guardam a memória coletiva, suas histórias permitem recuperar vínculos e o sentimento de pertencimento do grupo, como mostrado nesta tese pelas narrativas de nossas coparticipantes idosas Catarina e Brasileira. As pessoas idosas, portanto, são consideradas referências do passado de lutas e resistências que fundamentam o presente e que ensina a importância desse processo de pensar a existência quilombola em processos e ciclos de vida. Nessa perspectiva, pensamos que esses diálogos intergeracionais poderiam vir a se tornar um projeto pedagógico na escola Bento Lima de Oliveira.

A assertiva de Raimundo Magno de que “somos frutos das lutas de nossos antepassados” (Relato, em 08/10/2024) aponta para o reconhecimento da ancestralidade em se abrir para a perspectiva da alteridade. Assim, nos caminhos da diversidade o ato de recorrer a essas memórias que (re)contam a historicidade quilombola na região do Caeté fortalece e ressignifica ensinamentos acerca de si mesmo que são fundamentais na construção de suas identidades.

Afirmamos a importância das políticas públicas como ferramentas para alcançarem a realidade das comunidades quilombolas, garantindo o direito às condições

básicas de dignidade de existência, previstas na legislação constitucional. Ademais, também se faz fundamental a reivindicação do direito desses grupos ao acesso à terra e à moradia, e à permanência em seus territórios. Isso implica na organização de uma vida coletiva que, fortalecida por uma rede de sociabilidades, possibilita estímulos para a preservação de suas memórias, seus ritos, suas relações indissociáveis com a natureza, saberes e simbólicos, permitindo assim ampliar os horizontes e os modos de percepção sobre a diversidade presente nas relações sociais.

O racismo engendrado na sociedade brasileira decorre da estruturação de uma sociedade marcada pelo regime de colonialidade. Portanto, para uma educação antirracista é imprescindível o envolvimento de toda sociedade, buscando estratégias desde a formação de professores às práticas escolares na educação de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, educando para as relações étnico-raciais com vistas de construir sentidos e conhecimentos outros, por um viés antirracista, afrocentrado, decolonial e libertador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIMONDA, Hector. **La naturaleza colonizada: ecología política y minería en la América Latina**. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones CICCUS, 2011.

ARIAS, Patrício Guerrero. **CORAZONAR. UNA ANTROPOLOGÍA COMPROMETIDA CON LA VIDA: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser**. Quito – Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

\_\_\_\_\_. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes**. Ofrenda a las semillas, Martín Roa, 2010.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, 2013.

BERUTTI, F; et al. **Comunidades quilombolas: espaço de resistência**. Belo horizonte, MG, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia**. Trad. Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. Ensaio Filosóficos, Volume XIV, Dezembro/2016.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade: A teoria de Mudança Social**. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social**. Chicago: African American Imagens, 2003.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

\_\_\_\_\_. **O livro dos nomes africanos**. Afrocentricidade Internacional. 1 ed. Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_. **The afrocentric idea in education**. The Journal of Negro Education, Washington, v. 60, n. 2, p.170-180, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricity. Pennsylvania: World ages archive.com, 2011a**. Available from: [http://www.worldagesarchive.com/Reference\\_Links/Afrocentricity.htm](http://www.worldagesarchive.com/Reference_Links/Afrocentricity.htm)>. Cited: May 25, 2011.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, P. (Comps.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf> Acesso em 22/08/2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao)>. Acesso em: 19/12/2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

CORSARO, Willian A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação & Sociedade. Campinas: SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago, 2005.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1).** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34. (Coleção TRANS), 1995.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra.** Trad. Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Pajelança e cultos afro-brasileiros em terreiros maranhenses.** Pós Ci. Soc.v.8, n.16, jul./dez. 2011.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Ana Beatriz S. **Universidade, Universalidade e Especificidade dos afrodescendentes.** Disponível em: Acesso em: 12 out. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça.** Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 120, jul.-set., 2012, p. 727-744.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Angela de Castro. **“A escola republicana: entre luzes e sombras.”** In: *A República no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CEPDOC, 2002. p. 425.

LUNA, Jairo Nogueira. **Por Uma Mitologia das Carrancas do Vale do São Francisco.** Publicado no Recanto das Letras em 28/05/2007. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/504113>. Acesso em: 05/10/2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 19/09/2022.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Milanesia.** Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça, revista por Eunice Ribeiro Durham. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores.)

MAUÉS, Raimundo Heraldo. **Medicinas populares e “pajelança cabocla” na Amazônia.** In: ALVES, P. C.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Saúde e doença: um olhar antropológico.* Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 73-81.

MAZAMA, Ama. **A afrocentricidade como um novo paradigma.** In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod\\_resource/content/1/MIGNOLO%20%202004%20%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%Aancia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod_resource/content/1/MIGNOLO%20%202004%20%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%Aancia.pdf).

NASCIMENTO, Raimundo M. Cardoso. **Comunidades quilombolas África e Laranjitiba um estudo das práticas e fenômenos que constituem sua gestão territorial tradicional.** Dissertação (Mestrado Sustentabilidade junto a povo e territórios tradicionais). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora**. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes. 1980.

OLIVERA, Andrea. **Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos**. Antropol. soc. cult. Urug., Montevideo , v. 12, p. 139-153, 2014 . Disponível em [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151038462014000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151038462014000100010&lng=es&nrm=iso). Acesso em 14/06/ 2023.

OLIVEIRA, Luís Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Colonialidade del poder, globalización y democracia. **Sociedad y Política**. Ediciones. Lima, Perú, 2000.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1999.

RODRIGUES Lillian Ferreira; EUCLIDES Maria Simone, HERNECK Heloisa Raimunda. **LÁPIS COR DE PELE: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares**. Revista Teias. Infância, juventude: interseccionalidades. v. 24 • n. especial, abr./jun. 2023.

ROLNIK, S. **Cartografias Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; editora UFRGS, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula, (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Ed. Almedina. Coimbra. PT. 2009.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Extención Universidad de la República. Ed. Trilce. Montevideo.Uy.2010.

SILVA, Sonia Maria da. **Experiência Abayomi: Cotidianos, coletivos, ancestrais, femininos artesanando empoderamentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as**. Fortaleza: Imprece, 2019.

SPIVAK, G. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, a(re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_: **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver**. In. CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO ENVOLVENTE**

- 1) O que a comunidade mantém da ancestralidade quilombola nas práticas diárias da comunidade?
- 2) O que a comunidade mantém da ancestralidade quilombola nas práticas escolares com as crianças?
- 3) Como está organizada a escola?
- 4) O currículo da escola apresenta elementos quilombola?
- 5) Na formação dos/as professores/as houve discussão de aspectos referentes a comunidade?
- 6) Os /as professores/as são da comunidade? Se não, eles conhecem a comunidade? Suas práticas respeitam os saberes da comunidade?
- 7) Qual o envolvimento da comunidade no dia a dia da escola?
- 8) Que pedagogia a escola coloca em prática com as crianças?
- 9) Os/As professores/as conhecem sobre Decolonialidade, Afrocentricidade, Pretagogia?
- 10) Os participam do dia a dia da escola?
- 11) Transformações que aconteceram na comunidade nos últimos tempos
- 12) Verificar se houve mudança ou permanência dos quilombolas da/na comunidade
- 13) Equipe pedagógica da escola

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**DOCTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de (Pai, Mãe e/ou Responsável, brasileiro (a), profissão \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_-\_\_\_\_, residente e domiciliado (a) em o Rio Paruru, Ilhas de Abaetetuba, Estado do Pará, AUTORIZO o uso de imagens de \_\_\_\_\_ para fins da pesquisa intitulada: **“POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA”**, a qual tem como objetivo, compreender a partir de uma visão decolonial e afrocentrada os processos formativos na Comunidade Quilombo África em Moju/Pará. Estou ciente de que as imagens serão destinadas a divulgação com fins acadêmico-científicos, desde que não haja desvirtuamento de sua finalidade científica e educacional. A presente autorização é concedida à título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, bem como nas páginas oficiais da instituição de ensino e do grupo de pesquisa a qual a pesquisa está vinculada. Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado à título de direitos conexos à imagem.

Moju/Pará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**DOCTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de Gestor(a) da EMEIF \_\_\_\_\_, brasileiro (a), profissão \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_, residente e domiciliado (a) em o Rio Paruru, Ilhas de Abaetetuba, Estado do Pará, AUTORIZO o uso de imagens do espaço escolar para fins da pesquisa intitulada: **“POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA”**, a qual tem como objetivo, compreender a partir de uma visão decolonial e afrocentrada os processos formativos na Comunidade Quilombo África em Moju/Pará. Estou ciente de que as imagens serão destinadas a divulgação com fins acadêmico-científicos, desde que não haja desvirtuamento de sua finalidade científica e educacional. A presente autorização é concedida à título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, bem como nas home pages oficiais da instituição de ensino e do grupo de pesquisa a qual a pesquisa está vinculada. Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado à título de direitos conexos à imagem.

Moju/Pará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura do (a) Gestor (a) da Escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado/a, concordo em participar da pesquisa intitulada: “**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África em Moju-PA**”, que será realizada na EMEIF Bento Lima de Oliveira. E tem como objetivo compreender a partir de uma visão decolonial e afrocentrada os processos formativos na Comunidade Quilombo África em Moju/Pará.

Nesse sentido a pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado.

A pesquisa será acompanhada pelo Professor Orientador Waldir Ferreira de Abreu do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa, sendo que me será fornecida uma via do referido documento.

---

Assinatura do (a) Participante:

Elielma do Socorro Lobo dos Santos  
**Nome da Pesquisadora**

Waldir Ferreira de Abreu  
**Professor(a) Orientador(a)**