



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

JEFFERSON FELGUEIRAS DE CARVALHO

**A ESCOLA SANTO ANDRÉ EM ABAETETUBA-PA: Uma expressão instituinte da
política educacional quilombola em território amazônico**

BELÉM
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

JEFFERSON FELGUEIRAS DE CARVALHO

**A ESCOLA SANTO ANDRÉ EM ABAETETUBA-PA: Uma expressão instituinte da
política educacional quilombola em território amazônico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação na Amazônia – EDUCANORTE –
Associação Plena em Rede como requisito para a
obtenção do título de Doutor em Educação na
Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno
Coorientadora: Prof^a. Dra. Karla Nazareth Corrêa de
Almeida

BELÉM
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F48e Felgueiras De Carvalho, Jefferson.
 A ESCOLA SANTO ANDRÉ EM ABAETETUBA-PA : Uma
 expressão instituinte da política educacional quilombola em
 território amazônico / Jefferson Felgueiras De Carvalho. — 2025.
 157 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
 Coorientação: Prof^a. Dra. Karla Nazareth Corrêa de Almeida
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
 Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
 Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

 1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Educação Escolar
 Quilombola. 3. Escola Santo André. 4. Abaetetuba (PA). 5.
 Processo Instituinte. I. Título.

CDD 370

**A ESCOLA SANTO ANDRÉ EM ABAETETUBA-PA: UMA EXPRESSÃO
INSTITUINTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA EM TERRITÓRIO
AMAZÔNICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação na Amazônia – EDUCANORTE –
Associação Plena em Rede como requisito para
obtenção do título de Doutor em Educação na
Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Karla Nazareth
Corrêa de Almeida

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Damasceno – Orientador
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dra. Karla Nazareth Corrêa de Almeida – Coorientadora
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dra. Ney Cristina de Oliveira – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dra. Vivian da Silva Lobato – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dra. Maria José Aviz do Rosário – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado – Examinador Externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

À minha família, especialmente aos meus pais,
por me possibilitarem viver o amor verdadeiro
ao longo de toda a vida.

Aos meus sobrinhos por ressignificarem minha
existência, me desafiando todos os dias a ser
uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por todas as oportunidades de transformar sonhos em realidades.

A Universidade Federal do Pará, instituição que me acolheu na pós-graduação e tanto contribuiu com minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Ao meu Orientador do Doutorado, o Professor Dr. Alberto Damasceno pelos inúmeros momentos de partilha de conhecimentos e saberes e por tornar essa caminhada possível, momentos que foram muito além da relação acadêmica e migraram para relações de amizade, profissionais e de construção por uma educação pública com qualidade social para todas e todos.

A minha coorientadora (Doutorado) Profa. Dra. Karla Almeida por me conduzir diante das incertezas e me mostrar com sabedoria os caminhos acadêmicos para o alcance desse sonho.

A minha eterna orientadora (Mestrado), Professora Dra. Terezinha Monteiro dos Santos que me encorajou e muito contribuiu com minha trajetória na pós-graduação.

A todos (as) docentes do Programa de pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) pelas valiosas contribuições durante o processo formativo e de construção.

Ao Professor Luiz Fernandes Dourado e às professoras Ney Cristina de Oliveira, Vivian Lobato e Maria José Aviz do Rosário por aceitarem compor a banca e por todas as contribuições na construção desta pesquisa.

A todos os membros do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), em especial, Monika Reschke, Suellem Pantoja, Gercina Ferreira, Danielly Campos, Viviane Dourado, Marcus Ribeiro, Rafaella Moraes e Luiza Raquel da Silva.

A minha Mãe Jurema Felgueiras por todo amor, respeito, carinho, ensinamentos e pelo exemplo de uma vida toda.

Ao meu Pai José Machado de Carvalho (em memória), pela presença, cuidado e incentivo permanente durante minha caminhada acadêmica.

As minhas irmãs Josy e Josellyn Felgueiras por toda ajuda, cumplicidade e compreensão durante as ausências em família.

Aos meus sobrinhos Giovanna, Lorenzo e Luigi que me exigem todos os dias a ser um bom exemplo na vida deles.

Ao meu companheiro de vida Francisco Dias pelo amor, apoio irrestrito e compreensão nas muitas ausências.

A amiga e prefeita de Abaetetuba, Francinetti Carvalho, pela inspiração, compreensão e incentivo nessa busca por conhecimento.

Aos meus amigos Édson Luís Soares, Aldo Pimentel e Thalisson Lopes e amigas Mariluce Pureza, Karina Barreto, Marineide Ribeiro, Luiza Carvalho, Bruna Ferreira e Jô Dias que dividem comigo momentos inesquecíveis de vidas inteiras.

Gratidão a todas as forças da natureza que conspiraram favoravelmente ao alcance desse sonho!!!

RESUMO

Esta tese analisa o processo instituinte da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Escola Municipal Santo André, situada na Comunidade Quilombola do Rio Baixo Itacuruçá, em Abaetetuba (PA), sustentando que sua constituição decorre da mobilização da população quilombola local, especialmente do coletivo ARQUIA (Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba), que, ao acionar os poderes públicos municipais e estaduais, promoveu transformações nas estruturas educacionais instituídas, em consonância com os avanços das políticas públicas de democratização da Educação Básica a partir da década de 1990 e com maior impulso nos anos 2000. A pesquisa, fundamentada em documentos oficiais (leis, decretos, relatórios) e em referenciais teóricos como Castoriadis (1982; 2002), sobre os conceitos de instituído e instituinte; Souza (2016) e Oliveira (2010), sobre políticas públicas educacionais; Saviani (2010; 2021), quanto às mudanças legislativas na educação; Arroyo (2005; 2011a; 2015), sobre a Educação do Campo e a construção curricular vinculada às lutas sociais; Gomes e Silva (2002), Munanga (2000), Gomes (2002; 2017), Pojo (2017) e Ferranti (2013), sobre a luta dos negros por educação e a trajetória da Escola Santo André, teve como objetivo compreender como se deu a institucionalização da EEQ nessa escola, investigando a articulação dos movimentos sociais, a conquista da infraestrutura material, os avanços e limites na valorização dos saberes quilombolas e a materialização da primeira escola quilombola de Abaetetuba como expressão de uma força instituinte em diálogo com os marcos legais nacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Escolar Quilombola; Escola Santo André; Abaetetuba (PA); Processo Instituinte.

ABSTRACT

This thesis examines the instituting process of Quilombola School Education (QSE) at Santo André Municipal School, located in the Quilombola Community of Rio Baixo Itacuruçá, in Abaetetuba, Pará (Brazil). It argues that the establishment of QSE at Santo André School has been shaped by the mobilization of the local quilombola population—particularly the ARQUIA collective (Association of the Remnants of Quilombos of Abaetetuba)—which, through engagement with municipal and state authorities, has transformed pre-existing educational structures. This process unfolded within the broader context of democratization of national public policies for Basic Education beginning in the 1990s, gaining significant momentum in the 2000s. The research draws on official documents (laws, decrees, reports) and is theoretically grounded in Castoriadis (1982; 2002) on the concepts of instituted and instituting social formations; Souza (2016) and Oliveira (2010) on educational public policies; Saviani (2010; 2021) on legislative changes in education; Arroyo (2005; 2011a; 2015) on rural education and curriculum construction linked to social movements; and Gomes and Silva (2002), Munanga (2000), Gomes (2002; 2017), Pojo (2017), and Ferranti (2013) on Black struggles for education and the history of Santo André School. The study aims to understand how QSE has been institutionalized at Santo André School by analyzing the role of social movements, the acquisition of material infrastructure, the inclusion of quilombola knowledge and identities, and the broader instituting dynamics of QSE in Abaetetuba, culminating in the recognition of the municipality's first quilombola school.

Keywords: Educational Public Policies; Quilombola School Education; Santo André School; Abaetetuba (PA); Instituting Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Localização Terminal de Uso Privado Cargill S.A – Abaetetuba.	81
Figura 2 - Mapa de localização do município de Abaetetuba.	87
Figura 3 - Mapa das terras quilombolas na região das ilhas de Abaetetuba.....	88
Figura 4 - Desenho representando o mapa da CRQ Rio Baixo Itacuruçá	89
Figura 5 - Planta ilustrada da Escola Santo André.	99
Figura 6 - Mesa de posse da Coordenadora de Educação Escolar Quilombola	125
Figura 7 - Ações da Coordenação de Educação Escolar Quilombola.	136
Figura 8 - Feira Integrada das Escolas Quilombolas - FIEQ, 2024.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação em Abaetetuba e na Escola Santo André.....	15
Quadro 2 - Documentos educacionais referentes à Escola Santo André.	16
Quadro 3 - Matrículas totais na rede municipal de ensino de Abaetetuba.	22
Quadro 4 - Matrículas em Escolas Quilombolas em Abaetetuba.....	23
Quadro 5 - Matrículas Quilombolas por Escolas Municipais.	24
Quadro 6 - Matrículas Municipais na Escola Santo André.....	25
Quadro 7 - Oferta dos Níveis de Ensino Semec e Seduc na Escola Santo André.....	100
Quadro 8 - Escolas do campo e escolas quilombolas.....	135
Quadro 9 – Distribuição dos funcionários municipais na Escola Santo André.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS

AMIA	Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
ARQUIA	Associação das Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba
ARQUITUBA	Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Piratuba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEEQ	Coordenação de Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação (Pará)
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
STRA	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ESCOLA SANTO ANDRÉ COMO OBJETO DE REFLEXÕES TEÓRICAS	21
2.1 Por uma localização do <i>lócus</i> de pesquisa.....	21
2.2 Imersão à literatura sobre a Escola Santo André	25
2.3 As categorias de Castoriadis em suas relações com a análise de instituição das Políticas de Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André em Abaetetuba no Pará.....	35
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL.	42
3.1 Políticas Educacionais no Brasil.....	42
3.2 O Movimento Negro Educador e as lutas pelo direito à educação.....	45
3.3 A legislação educacional no Brasil contemporâneo da educação do campo à educação escolar quilombola: o direito negro a educação.	52
4. ABAETETUBA NEGRA E QUILOMBOLA: OS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS COMO PRODUÇÃO INDENTITÁRIA INSTITUINTE NO BAIXO TOCANTINS.....	78
4.1 A Amazônia Paraense, Abaetetuba e o Baixo Tocantins	79
5. A ESCOLA QUILOMBOLA SANTO ANDRÉ NO RIO BAIXO ITACURUÇÁ EM ABAETETUBA: UMA ESCOLA INSTITUINTE.....	96
5.1 A dimensão da gestão da escola como resultante da institucionalização e a dimensão da atividade pedagógica no contexto da construção do PPP.....	104
5.2 A ARQUIA e o processo instituído da Educação Escolar Quilombola na escola Santo André.	115
5.3 Os projetos político-pedagógicos como síntese da relação instituinte x instituído.	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
FONTES	145
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo das Políticas Públicas Educacionais e tem como objeto de estudo, o processo instituinte da oferta de Educação Escolar Quilombola para sujeitos remanescentes de quilombos na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André, situada na Comunidade Rio Baixo Itacuruçá¹, em Abaetetuba, Pará.

Sendo Secretário Municipal de Educação nos períodos de 2009 a 2012, 2013 a 2016 e 2021 até o presente momento, uma das questões de nossa atuação cotidiana que mais tem nos desafiado, é o processo de construção das práticas de implementação de uma política de educação quilombola para as escolas do município de Abaetetuba que se caracterizam enquanto tais. Durante essa experiência não podemos deixar de reconhecer a importância da Escola Santo André, que se constituiu como a primeira Escola Quilombola de Abaetetuba (Silva, 2015; Pojo, 2017) e é a partir da experiência dessa escola, em sua relação com os poderes públicos, que vamos desenvolver nossa reflexão neste trabalho sobre o processo instituinte da Educação Escolar Quilombola para sujeitos remanescentes de quilombos, daquele local.

Nessa perspectiva buscamos responder a seguinte problematização: De que modo as políticas educacionais concernentes à Educação Escolar Quilombola vêm sendo instituídas na Escola Santo André, Baixo Rio Itacuruçá, Abaetetuba, Pará? Tal inquietação de pesquisa ganha escopo, frente a tese de que a instituição da EEQ na Escola Santo André, vem sendo alicerçada por meio da luta da população quilombola local em acionamentos aos poderes instituídos, pois mediante à consulta aos documentos oficiais (Abaetetuba, 1999; Abaetetuba, 2013; Abaetetuba, 2020a; Abaetetuba, 2024a), testemunhamos a articulação de forças capitaneadas pelos movimentos sociais circunscritos àquele lugar, em especial o coletivo quilombola (ARQUIA - Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba) que, ao recorrer às bases dos poderes municipal e estadual, tensionando por demandas educacionais, acabou por construir um histórico de momentos nos quais tais esferas de poder foram convidadas a materializar demandas do instituinte em transformação às estruturas educacionais instituídas.

Tendo como norte essa questão, colocamos como objetivo geral deste trabalho analisar o processo de instituição da oferta de Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André. Estabelecemos como objetivos específicos: Identificar a articulação dos movimentos sociais na

¹ A Comunidade Rio Baixo Itacuruçá recebeu o título de território quilombola no ano de 2002, reconhecido pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), com a publicação do documento: TÍTULO DE RECONHECIMENTO DE DOMÍNIO. ITERPA. 2002.

instituição das políticas públicas de constituição da Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André; compreender a articulação do coletivo quilombola local na instituição da Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André; compreender o processo instituinte de materialização da Educação Escolar Quilombola em Abaetetuba, e por conseguinte, na Escola Santo André.

Para responder à nossa questão e alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que se justifica pela complexidade e riqueza do objeto de estudo, que demanda uma análise dos significados e das práticas sociais que permeiam o processo de instituição da Escola Santo André, enquanto escola quilombola.

Inicialmente realizamos um levantamento dos trabalhos já produzidos sobre a temática aqui tratada, com foco naqueles que possuem ligação com o nosso objeto.

Quadro 1 - Educação em Abaetetuba e na Escola Santo André.

AUTOR / ANO	PRODUÇÃO	TEMÁTICA
Pojo (2017)	Tese	Processos educativos e identitários na Comunidade Baixo Itacuruçá
Pojo; Pereira (2022)	Artigo	Cotidiano, infância e identidade na Comunidade Baixo Itacuruçá
Ferranti (2013)	Tese	Políticas públicas educacionais em Abaetetuba
Gomes (2006)	Artigo	Negros do campo e processos emancipatórios
Silva (2015)	Dissertação	Educação Escolar Quilombola e Identidade em Abaetetuba
Sousa (2009)	Tese	Políticas Públicas educacionais em Abaetetuba

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no quadro 1, que trata da literatura já produzida sobre a educação em Abaetetuba e a Escola Santo André, é possível observar que o nosso *lôcus* de pesquisa já vem abordado em outros estudos, o que revela certa relevância acadêmica. Dos estudos citados destacamos as dissertações de Ferranti (2013) e Silva (2015) e a tese de Pojo (2017) que tratam de aspectos importantes da educação quilombola no município, contudo, não tratam da problemática específica que buscamos aqui discutir.

As leituras de Pojo (2017) e Pojo e Pereira (2022) evidenciam o cotidiano de vida, trabalho, estudo, aprendizagem, identidade e a vivência estudantil escolar. Os resultados das pesquisas oferecem um amplo panorama de diálogo cotidiano da comunidade escolar com a ancestralidade, reproduzida no dia a dia de contato com os rios, florestas, roçados, caminhos, idas e vindas de trabalho e educação escolar, experienciada diurnamente pelas famílias da Comunidade Quilombola, com destaque para a carga de saberes que chegam à escola com a juventude quilombola da comunidade e circunvizinhança.

Já em Ferranti (2013), observamos um percurso de idealização e materialização de políticas públicas lançadas pelo Governo Federal, e que aos poucos foi sendo institucionalizada em âmbito municipal em Abaetetuba, com destaque para àqueles referentes à Educação do

Campo, e da própria Educação Escolar Quilombola, que desde o início dos anos 2000, já vem sendo instituída na Escola Santo André.

Em Gomes (2006), observamos um histórico de lutas da população negra pela cidadania, com ênfase na reivindicação por acesso à educação pública. Essa trajetória se alinha diretamente ao processo de instituição da EEQ na Escola Santo André, o qual, segundo a documentação analisada, é resultado da articulação entre a ARQUIA e o poder público.

Analisando as políticas públicas educacionais, Sousa (2009) aponta que, entre o início e a metade dos anos 2000, essas políticas foram estruturadas para atender à legislação nacional. Isso exigiu a busca por estratégias para suprir inúmeras lacunas no cumprimento das disposições legais. Entre as deficiências a serem sanadas, se destacam justamente aquelas relativas ao nosso objeto: a instituição da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Escola Santo André, que estava em vias de formalização no ano de 2020.

O corpus documental que serviu de fonte para esta pesquisa abrange um conjunto diversificado de registros, tais como documentos oficiais (leis, decretos e portarias), atas de reuniões, projetos político-pedagógicos, relatórios e registros de atuação de esferas estatais a registros dos movimentos sociais locais. O levantamento, catalogação e análise destes documentos nos permitiram apreender aspectos importantes referentes aos marcos legais e dispositivos normativos do processo de instituição da oferta da Educação Escolar Quilombola

A pesquisa documental é essencial na investigação referente à educação quilombola por permitir o resgate histórico dos registros produzidos não apenas em âmbito estatal, mas principalmente daqueles produzidos pelos próprios sujeitos das comunidades. Ela fortalece a identidade e a memória coletiva, sendo instrumento de luta por direitos. Como afirma Gomes (2017), a valorização dos saberes quilombolas exige “práticas educativas comprometidas com a justiça social” e essa perspectiva pode começar pela consideração de registros produzidos pelas próprias comunidades. (Oliveira, 2014; Gomes, 2017; Jesus, 2016). Abaixo apresentamos um quadro com os principais documentos analisados.

Quadro 2 - Documentos educacionais referentes à Escola Santo André.

DOCUMENTO	ASSUNTO
Projeto Político Pedagógico: EMEIF Santo André. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação (2015)	Histórico de criação, transformação, estruturação física, perfil da clientela escolar atendida e da Comunidade Rio Baixo Itacuruçá. Regime de Colaboração. Corpo Técnico, Docente e de Apoio Educacional.
Projeto Político Pedagógico: EMEIF Santo André. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação (2020)	Histórico de criação, transformação, estruturação física, perfil da clientela escolar atendida e da Comunidade Rio Baixo Itacuruçá. Regime de Colaboração. Corpo Técnico, Docente e de Apoio Educacional.
Ata do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André (1999)	Implantação do conselho escolar ocorreu em 23 de abril de 1999 com a denominação de “Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André

Decreto nº 188 de 11 de junho de 2013	Instituiu o Fórum Municipal de Educação do Município de Abaetetuba (FME/Abaetetuba, com a participação de diversos coletivos sociais, inclusive àqueles representativos das comunidades quilombolas, como a ARQUIA.
Lei nº 437, de 24 de julho de 2015.	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Abaetetuba.
RELATÓRIO DE ATIVIDADE 2016. ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “Benvinda de Araújo Pontes”. (2016)	Dispõe sobre o Regime de Colaboração Estado e Município na oferta do Ensino Fundamental e Médio na Escola Santo André.
Plano de Aula (COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA) Território e Cultura Quilombola (2025)	Apresenta estratégias educacionais de valorização da ancestralidade africana e da memória de luta quilombola local.
Mapeamento de Turmas - SEDUC (2025). ESCOLA SANTO ANDRÉ	Apresenta a divisão por turmas, bem como o número de alunos matriculados em cada série/ano escolar da Educação Básica ofertada pela SEDUC na Escola Santo André.
Mapeamento de Turmas - SEMEC (2021 - 2024). ESCOLA SANTO ANDRÉ	Apresenta a divisão por turmas, bem como o número de alunos matriculados em cada série/ano escolar da Educação Básica ofertada pela SEMEC na Escola Santo André.
Mapeamento – Corpo Funcional. Escola Santo André (2024 - 2025)	Apresenta os ofícios educacionais disponibilizados na Escola Santo André, bem como suas respectivas atribuições em atendimento à comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa documental, segundo Oliveira (2014), configura-se como um instrumento capaz de evidenciar silenciamentos. Ela subsidia a análise da efetividade das políticas educacionais que contemplam a diversidade étnico-racial e territorial, mas que, em diversos casos, não ultrapassam os limites das normativas contidas nos documentos oficiais, carecendo de implementação prática.

A pesquisa documental também possibilita a identificação de lacunas e contradições nas políticas públicas, embasando ações pedagógicas e gestoras mais justas. Jesus (2016) reforça essa importância ao afirmar que a análise de documentos (como leis, relatórios e planos educacionais) é essencial para se conhecer as condições reais em que a educação quilombola é ofertada. Desse modo, as análises aqui realizadas têm o potencial de contribuir para a construção de políticas educacionais e práticas escolares que incorporem os modos de vida e os saberes das comunidades quilombolas.

Para tal, baseamo-nos nas premissas de Cellard (2008), para quem a Análise Documental, em uma abordagem qualitativa, preconiza dois momentos principais: análise preliminar e análise propriamente dita, considerando uma postura investigativa contundente, envolvendo: envolvimento com o contexto de estudo, natureza da autoria, confiabilidade e coesão com os objetivos e problemática de pesquisa.

Outro procedimento de pesquisa realizado foi a entrevista, tivemos a possibilidade de entrevistar o senhor Edilson da Conceição Costa, ex-presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA); os relatos proferidos por este agente

permitiram registrar memórias do passado, projetando luz a aspectos pertinentes para pensarmos o presente, em especial sobre o protagonismo daqueles que, já sendo frutos de uma instituinte Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André, alcançaram ingresso no ensino superior.

A entrevista é uma ferramenta fundamental em pesquisas sobre educação em geral e em educação quilombola, pois permite o registro de narrativas, memórias e saberes orais das comunidades. Ela valoriza o protagonismo dos sujeitos quilombolas e respeita a tradição da oralidade como forma legítima de produção de conhecimento. Segundo Gomes (2017), escutar as vozes dessas comunidades é essencial para construir práticas educativas que reconheçam suas identidades, lutas e experiências. Além disso, a entrevista possibilita compreender como as políticas públicas educacionais são percebidas e vivenciadas no cotidiano escolar quilombola. Para Jesus (2016), a escuta qualificada de professores, lideranças e estudantes quilombolas revela os limites e as potencialidades da implementação da educação quilombola, subsidiando ações pedagógicas mais contextualizadas e participativas.

Ter como objeto de estudo, o processo instituinte da oferta de Educação Escolar Quilombola para sujeitos remanescentes de populações quilombolas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santo André, situada na Comunidade Quilombola do Rio Baixo Itacuruçá, em Abaetetuba, Pará, materializa a reflexão sobre o desenvolvimento de uma política pública de educação complexa que se encontra na confluência das relações entre Estado e Sociedade, ao mesmo tempo em que é a implementação de uma nova modalidade de ensino – a Educação Escolar Quilombola, que atende a reivindicações históricas do movimento negro no Brasil e cuja gestão se dá nas interfaces das diversas instâncias de gerenciamento da educação no Estado, seja no âmbito federal, estadual e/ou municipal

A consideração dessas temáticas para estudo é pertinente pois nosso objeto trata efetivamente do processo de instituição da educação escolar quilombola, na escola Santo André, que é uma escola localizada em território quilombola, no município de Abaetetuba e esse processo, não pode ser percebido apenas como a instituição de uma política estatal, mas ele é o próprio movimento instituinte de reconhecimento das culturas e das populações negras há tanto tempo excluídas do cenário de direitos em nosso país.

Se afirmamos que podemos desenvolver estudos e pesquisas sobre formulação, implementação e avaliação educacional das políticas públicas, na conjuntura onde ocorrem, em sua sincronia; podemos igualmente considerar que as políticas públicas também podem ser analisadas em seus movimentos diacrônicos de efetivação, em temporalidades mais longas, que respondem às necessidades das realidades dos sujeitos que as vivenciam, efetivam sua

implementação e continuam lutando por melhorias das suas condições de vida. Nessa perspectiva percebemos que as políticas de educação quilombola podem justamente ser compreendidas, em sua diacronia e sincronia, pois resultam de processos de lutas e resistências do povo negro em se constituir sujeito na sociedade brasileira e essas lutas se dão, desde as esferas públicas de relação dos coletivos negros com o Estado instituído, buscando sair do processo de escravização até as vivências cotidianas dos sujeitos negros hoje, que podem ser parados pela polícia, simplesmente pela cor de sua pele.

Para a análise do processo instituinte da Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André utilizamos os escritos de Cornélius Castoriadis pois suas premissas referentes ao instituinte e ao instituído, ofereceu luz aos documentos consultados, onde se vislumbra a atuação do coletivo quilombola, as ações do poder público, a materialização do Regime de Colaboração norteada por uma série de mudanças nos marcos legais com vistas à oferta desta modalidade educativa.

Inicialmente, apresentamos a revisão da literatura que efetivamos sobre a Escola Santo André e depois o pensamento de Castoriadis e suas categorias de análise que nos permitiram, enquanto lente teórica, elucidar nosso objeto.

Nossa tese é que a Escola Quilombola Santo André, localizada na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Baixo Rio Itacuruçá, é uma expressão instituinte das políticas da educação quilombola em Abaetetuba no Pará, constituindo-se numa práxis resultante do imaginário radical que vem orientando as lutas do povo negro naquele município, em suas relações com os poderes do Estado manifestas enquanto imaginário instituído, em especial por meio da atuação do coletivo quilombola, a ARQUIA.

Para desenvolver a exposição de nossa tese, dividimos este trabalho em 5 seções: A primeira, esta introdução, na qual buscamos apresentar nosso objeto, objetivos, problematização, tese e lentes teóricas de abordagem. Na segunda seção - A escola Santo André como objeto de reflexões teóricas -, apresentamos a localização conjuntural de nosso objeto de pesquisa, a Escola Santo André; subdividia em: 2.1 Por uma localização do *lócus* de pesquisa; 2.2 Imersão à literatura sobre a Escola Santo André; e 2.3 As categorias de Castoriadis em suas relações com a análise de instituição das Políticas de Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André em Abaetetuba no Pará. Aqui, esmiuçamos produções acadêmicas referentes à educação em Abaetetuba, em especial à Escola Santo André; ademais, projetamos o percurso de políticas públicas que auxiliaram a instituir a EEQ nesta escola, tendo como base teórica as premissas de instituído e instituinte de Cornelius Castoriadis (1982; 2002).

Na terceira seção - Políticas educacionais, movimento negro e educação quilombola no Brasil - apresentamos as políticas públicas, os marcos legais e diretrizes educacionais que nortearam a instituição das políticas públicas de constituição da Educação Escolar Quilombola no país, compreendendo-as como movimentos instituintes da relação de lutas do movimento negro e das políticas estatais de educação.

Na quarta seção - Abaetetuba negra e quilombola: os territórios quilombolas como produção identitária instituinte no Baixo Tocantins - buscamos historicizar as lutas negras em suas políticas de aquilombamento no Pará, assim como o processo de conquista da base material para a instituição da Escola Santo André enquanto escola quilombola resultado da resistência negra pelo direito à educação escolar num território de sujeitos remanescentes de populações quilombolas ancestrais.

Na quinta seção - A escola quilombola Santo André no Rio Baixo Itacuruçá em Abaetetuba: uma escola instituinte -, elucidamos a Escola Santo André enquanto escola instituinte da educação quilombola escolar, nas tensas relações que envolvem o coletivo quilombola ARQUIA com os poderes do Estado, expressões instituídas e instituintes de constituição da EEQ nesta escola quilombola. Para tal, verificamos marcos legais municipais, documentos curriculares e documentos escolares. Por fim, nas considerações finais articulamos uma síntese do trabalho desenvolvido, tendo como perspectiva que toda conclusão é sempre uma síntese provisória no processo de construção do conhecimento.

2 A ESCOLA SANTO ANDRÉ COMO OBJETO DE REFLEXÕES TEÓRICAS

Nesta parte inicial, apresentamos características geográficas, culturais e educacionais do município de Abaetetuba, chegando aos territórios quilombolas e a 1ª Escola Quilombola de Abaetetuba, a Escola Santo André no Rio Baixo Itacuruçá, região das ilhas de Abaetetuba.

2.1 Por uma localização do *locus* de pesquisa.

O município de Abaetetuba está localizado na Mesorregião do Nordeste Paraense e Microrregião de Cametá, sendo banhado pelo Rio Maratauíra e situado à margem direita da foz do Rio Tocantins. Este município está situado a 219 km da capital Belém, possui população estimada de 158.188 habitantes e uma área territorial de 1.610,646 km² (IBGE, 2025). A sede administrativa de Abaetetuba é formada por 17 bairros, e, na zona rural municipal, 72 ilhas, 49 comunidades localizadas em estradas e ramais, e um distrito, que é a Vila de Beja.

Nesse sentido, a configuração rural do referido município é representada pela região das estradas e ramais, onde coexistem as comunidades de terra firme, e pela região das ilhas, onde estão situados os povoados ribeirinhos, sendo que, em ambas as situações, consistem em grupamentos sociais formados por populações tradicionais e remanescentes quilombolas (Cunha, 2022). Deste modo, Abaetetuba possui rica e expressiva diversidade geográfica, cultural e social, que configura a identidade local e contribui para o dinamismo da economia.

Em termos econômicos, a região de Abaetetuba possui sua economia concentrada em atividades comerciais, piscicultura, agricultura e pecuária (Silva *et al.*, 2022), além do extrativismo de madeira, fibras, palmito e frutos do açaizeiro (*Euterpe oleracea* Mart.), e do miritizeiro (*Mauritia flexuosa* L.f.), que são importantes recursos para a sociobiodiversidade abaetetubense (Gonçalves *et al.*, 2021). Neste contexto, trabalhadores e trabalhadoras das mais diversas áreas – tanto no meio urbano quanto no rural – movimentam e fortalecem a economia do município, contribuindo para o seu desenvolvimento, assim como preservam e enaltecem a identidade cultural da região.

Diante disso, é possível perceber que o município em questão apresenta uma configuração territorial que desafia e, concomitantemente, enriquece as práticas de gestão pública, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, apesar das dificuldades de gestão nesta área, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aponta que Abaetetuba possui um crescimento contínuo na nota desse indicador de qualidade da educação entre 2007 e 2023, passando de 3.1 a 4.4. Embora não tenha atingido a meta projetada de 5.1, o ritmo da evolução indica que essa projeção poderá ser alcançada nos anos seguintes (QEdu, 2025).

Considerando essa realidade, a rede municipal de ensino de Abaetetuba atende a um quantitativo de 172 escolas, localizadas tanto na área urbana (sede municipal) quanto nas

regiões rurais (ilhas e estradas/ramais), contemplando as modalidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola. No ano letivo de 2025, há um total de 23.998 alunos regularmente matriculados, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desses, 13.847 estudantes estão na sede municipal, 5.973 nas ilhas e 4.178 nas estradas e ramais (Sistema Gestor Escolar Web, 2025).

Abaixo apresentamos um quadro demonstrativo do panorama de matrículas na rede municipal de ensino, no qual podemos vislumbrar o quantitativo de matrículas de 2021 a 2024.

Quadro 3- Matrículas totais na rede municipal de ensino de Abaetetuba.

Panorama de Matrículas da Rede Municipal 2021 a 2024						
Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Total Geral
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental	
2021	1.917	4.286	13.570	0	1.159	20.932
2022	2.473	4.416	13.102	770	1.247	22.008
2023	2.535	4.611	12.852	1.525	904	22.427
2024	2.651	4.612	12.726	2.071	712	22.772

Fonte: SEMEC. 2024.

Esse cenário evidencia a complexidade logística da educação em Abaetetuba, marcada por desafios geográficos que exigem um robusto sistema de transporte escolar. Para assegurar o acesso dos estudantes às unidades de ensino, a rede municipal conta com 353 embarcações e 51 ônibus escolares que atuam em 57 rotas rodoviárias. O predomínio do transporte hidroviário reflete a forte presença das comunidades ribeirinhas e insulares, onde o deslocamento por vias terrestres é limitado ou inexistente. Já os ônibus e as rotas rodoviárias são fundamentais para atender os estudantes que residem em áreas de ramais e estradas vicinais, conectando regiões mais afastadas as unidades de ensino mais próximas. Estes dados não apenas demonstram a dimensão do esforço logístico empreendido pelo município, mas revelam a singularidade do território de Abaetetuba, no qual a garantia do direito à educação passa, necessariamente, por superar barreiras naturais e assegurar a mobilidade dos estudantes em diferentes contextos socioespaciais.

Além disso, o município de Abaetetuba também conta com a oferta do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, por meio da rede estadual, o que ocorre tanto na modalidade regular quanto no Sistema Modular de Ensino (SOME), sendo este último, presente nas áreas rurais. O SOME funciona em escolas da rede municipal, e atendeu, em 2024, 2.339 alunos no ensino fundamental – anos finais – e no ensino médio, distribuídos em 141 turmas por 20 localidades (Ribeiro, 2024).

Embora a rede municipal de ensino de Abaetetuba apresente avanços relevantes, persistem fragilidades estruturais no atendimento à Educação do Campo e à Educação Escolar Quilombola, sobretudo pela ausência de uma atuação efetiva do Poder Executivo estadual. No âmbito do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e no Ensino Regular em localidades rurais, o governo do estado restringe sua participação, em grande medida, à contratação de professores, desconsiderando a necessidade de prover condições essenciais como infraestrutura adequada, alimentação escolar, transporte e pessoal de apoio. Essa omissão transfere para o município a responsabilidade de assegurar a manutenção e o funcionamento das turmas, o que implica sobrecarga para a gestão escolar, para os servidores e para a própria receita municipal.

Nessa lógica, a rede municipal acaba assumindo, dentro de suas limitações, funções que constitucionalmente deveriam ser compartilhadas, a fim de garantir a equidade educacional. Entretanto, tal sobreposição de responsabilidades resulta em prejuízos pedagógicos significativos, especialmente para estudantes do campo e de comunidades quilombolas, que permanecem em situação de desigualdade no acesso a uma educação de qualidade.

Esse cenário evidencia a ineficácia do chamado “termo de cooperação técnica” entre estado e município, previsto na Lei nº 7.806/2014, cuja não efetivação compromete diretamente a oferta educacional em Abaetetuba e perpetua as desigualdades históricas enfrentadas por populações rurais e quilombolas (Ribeiro, 2024).

Como recorte desse cenário, destaca-se que uma parte importante da rede educacional municipal são os territórios quilombolas, que buscam preservar a identidade cultural afro-amazônica da região e lutar por direitos, como acesso a uma educação de qualidade. Neste contexto das lutas quilombolas, o município de Abaetetuba abriga 19 comunidades quilombolas, situadas em estradas/ramais e ilhas, que historicamente reivindicam a regularização de seus territórios, a titulação da terra e a consolidação de uma educação escolar emancipatória (Oliveira *et al.*, 2020). Abaixo apresentamos um panorama de matrículas em escolas quilombolas sob a gestão da educação municipal em Abaetetuba.

Quadro 4 - Matrículas em Escolas Quilombolas em Abaetetuba.

Panorama de Matrículas das Escolas Quilombolas 2021 a 2024						
Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Total Geral
	Creche	Pré- escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental	
2021	39	270	941	0	97	1.347
2022	116	316	841	0	104	1.377
2023	94	315	851	29	37	1.326
2024	136	312	861	52	20	1.381

Fonte: SEMEC. 2024.

Como é possível observar, embora o povo quilombola enfrente desafios contínuos, é fundamental reconhecer as conquistas já efetivadas. Uma delas é a oferta de educação formal, que atualmente alcança 1.261 estudantes quilombolas, distribuídos em 19 escolas no ano letivo de 2025, incluindo a Escola Santo André (SEMEC, 2025).

Quadro 5 - Matrículas Quilombolas por Escolas Municipais.

DEMONSTRATIVO POR ESCOLAS QUILOMBOLAS -2021 a 2024						
Nº	Código	Nome da Escola	Matrículas 2021	Matrículas 2022	Matrículas 2023	Matrículas 2024
1	15064476	EMEIF São João Bosco	39	29	37	39
2	15065219	EMEIF Santo André	69	66	67	66
3	15065308	EMEIF Profº Manoel Pedro Ferreira	81	86	98	114
4	15065480	EMEIF. Nª Sra do Perp. Socorro	52	59	42	42
5	15065561	EMEIF Santo Antônio	29	29	31	25
6	15065693	EMEF. 04 de Março	36	34	35	28
7	15065952	EMEIF Nsa. do Perp. Socorro	100	105	96	109
8	15066037	EMEIF São Benedito	60	68	60	55
9	15066193	EMEIF. São Camilo de Lellis	61	65	57	58
10	15066215	EMEIF. Santa Ângela	45	44	39	37
11	15066444	EMEIF N. Sra de Nazaré	97	87	90	96
12	15066630	EMEF. São Lucas	52	55	60	59
13	15066657	EMEIF. Santa Ana	57	64	53	73
14	15066851	EMEIF. São João Batista	188	176	164	164
15	15160165	EMEIF Valdecir Santana N. Santos	102	100	130	180
16	15164381	EMEIF São Miguel	60	86	67	63
17	15523985	EMEIF. São Tomé	47	51	34	26
18	15532321	EMEIF Raimundo Bandeira	100	90	91	74
19	15541630	EMEIF N Sra Perpetuo Socorro	72	83	75	73
Total			1347	1377	1326	1381

Fonte: SEMEC. 2024.

A quantificação das matrículas apresentadas no quadro acima demonstra uma elevação de 1347 (2021) a 1381 (2024); já em 2025 temos uma ligeira redução: 1261. Ainda assim, desde 2024 estas unidades escolares já se encontram sob a supervisão da Coordenação Escolar Quilombola, criada em cumprimento da legislação educacional que dirime DCNEEQEB (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica) e em atendimento às solicitações advindas do coletivo quilombola.

Abaixo, apresentamos um quadro com as turmas e matrículas da Escola Santo André, na Comunidade Rio Baixo Itacuruçá.

Quadro 6 - Matrículas Municipais na Escola Santo André.

Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais			Total	2021
IMMPO1 (PI, PII)	FMM901 (MULT 1º, 2º, 3º ANO)	FMT901 (3º, 4º, 5º ANO)	F5T901 (5º ANO)		
16	17	18	18	69	
Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais			Total	2022
IMMP01 (MATERNAL P I E P II)	FMM901 (MULT 1º, 2º ANO)	FMT901 (3º, 4º)	F5T901 (4º, 5º ANO)		
16	16	18	16	66	
Educação Infantil	Ensino Fundamental Anos Iniciais			Total	2023
IMMP01 (MATERNAL P I E P II)	FMM901 (MULT 1º, 2º ANO)	FMT901 (3º, 4º)	F5T901 (5º ANO)		
14	15	18	20	67	
Educação Infantil		Ensino Fundamental Anos Iniciais			2024
ICPMM201 (MATERNAL II)	IMMP01 (PI, P II)	FMM901 (1º, 2º ANO)	F3T901 (3º ano)	FMT901 (4º, 5º ANOS)	
10	11	17	14	14	Total 66

Fonte: SEMEC. 2024.

Pela leitura do quadro, verificamos uma ligeira redução na ocupação das vagas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação: vagas destinadas ao maternal, pré-escola I e II, e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

2.2 Imersão à literatura sobre a Escola Santo André

Compreendemos que a trajetória da Escola Santo André, enquanto objeto de prática social, não pode ser elucidada sem uma reflexão minuciosa do contexto histórico, social e político que perpassa a realidade dos remanescentes de quilombos na Amazônia paraense. Desde sua instalação – em condições marcadas por carências estruturais e de infraestrutura – até a sua consolidação como espaço de escolarização inclusiva, o percurso dessa instituição revela as complexas articulações entre políticas públicas e lutas sociais. Além dessa perspectiva nos interessava também elucidar como a Escola Santo André vem se constituindo como objeto de conhecimento, já reconhecido no âmbito acadêmico local e nacional, nas discussões que perpassam políticas públicas educacionais, educação do campo e educação quilombola; para isso fizemos um levantamento bibliográfico que nos levou a 3 produções significativas sobre ela que foram as dissertações de Ferranti (2013) e Silva (2015), a tese de Pojo (2017).

Historicamente, o acesso de comunidades marginalizadas do processo de educação é objeto de intensos debates e disputas, assim como de estudos que vem constituindo o campo das políticas educacionais no país. Tanto do ponto de vista das lutas pela democratização da educação como das reflexões sobre essa questão no Brasil, um marco fundamental, que não

pode ser ignorado, é a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Segundo Saviani (2021), de 1996 a 2016, ocorreram 39 (trinta e nove) acréscimos legais de naturezas diversas: curricular; relação da escola com a comunidade, pais e responsáveis; ordenamento dos níveis e modalidades de ensino; entre outros. Foi deste considerável cenário de mudanças legais que emergiu a educação escolar quilombola como modalidade de ensino.

Foram esses marcos legais, que do ponto de vista dos avanços do pacto social nacional têm permitido o avanço no desenvolvimento de políticas públicas específicas, que vêm possibilitando o vislumbre de um novo paradigma na democratização da oferta de serviços educacionais aos sujeitos historicamente marginalizados do processo de acesso à educação escolar.

Nesse cenário, a Escola Santo André tem assumido um papel importante, não apenas pela sua inserção no sistema educacional, mas, sobretudo, por expressar a busca de efetivação de práticas que aliam as demandas culturais e identitárias dos remanescentes de quilombos às políticas públicas implementadas pelos poderes públicos federal, estadual e municipal, onde são a Secretaria e Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba, as esferas mais próximas de encaminhamento e ações no desenvolvimento desse processo. Para compreender melhor esses aspectos, buscamos, através da revisão da literatura sobre a Escola Santo André, compreender como as discussões teóricas já formuladas sobre ela vêm avançando na reflexão sobre as políticas públicas de instituição da educação quilombola.

Partimos do pressuposto que a institucionalização da Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André, deve ser entendida como resultado de uma articulação dialética entre os movimentos sociais, em especial o movimento negro e o Estado, considerando suas múltiplas instâncias tais como os governos federal, estadual e municipal, com destaque para este último, que tem mantido constante diálogo com os movimentos sociais, especialmente com os que representam os remanescentes de quilombos, propiciando condições para a reestruturação e o fortalecimento da oferta educacional, para esses sujeitos. Tal processo é emblemático, pois demonstra que as políticas públicas, quando concebidas e implementadas em articulação com as demandas sociais locais, podem se transformar em instrumentos de inclusão social e valorização cultural de sujeitos historicamente mantidos à margem do acesso à um direito básico que é a educação escolar nas sociedades modernas.

O primeiro trabalho significativo que perpassa nosso objeto de estudo é a dissertação de Ferranti (2013), intitulada "A Política Educacional no Município de Abaetetuba (PA) no Período de 2005 a 2008: Realidade e Limites", nela o autor analisa as políticas educacionais

implementadas no município, na primeira década do século XXI, e suas implicações para a gestão escolar e a qualidade da educação. Neste trabalho, Ferranti (2013, p.96) já se refere a Escola Santo André como uma escola quilombola, que respondia as políticas públicas específicas para as populações quilombolas, desenvolvidas pelo governo federal naquele momento, e que, se constituiu como tal, numa relação de articulação entre o governo municipal via sua Secretaria Municipal de Educação e a população da localidade do Rio Itacuruçá e suas ilhas, onde se encontra a maior população quilombola de Abaetetuba.

Vale ressaltar que no período estudado pelo autor, Abaetetuba se constituía no município do Estado do Pará com a segunda maior população quilombola, sendo que a primeira estava no município de Alenquer. Ferranti (2013) aponta ainda que a Escola Santo André se constituiu enquanto

[...] um marco na educação do campo, atende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos, equipada com biblioteca, laboratório de informática, atendimento técnico pedagógico. A primeira escola quilombola do município integra as escolas pólo construídas nas ilhas de Abaetetuba, contribuindo para a permanência dos estudantes na localidade, oferecer (sic) todas as modalidades de ensino. (Ferranti, 2013, p. 96)

Como podemos perceber o objeto de Ferranti são as políticas públicas educacionais no município de Abaetetuba no período de 2005 a 2008, a Escola Santo André é citada como algo novo e positivo que atende as novas políticas de inclusão dos sujeitos remanescentes de populações quilombolas, se constituindo como um centro integrador de diversos níveis e modalidades de ensino, assim como para a permanência dos jovens em suas localidades.

A discussão de Ferranti sobre a Escola Santo André, enquanto uma escola quilombola, restringe-se a um parágrafo em toda a dissertação. Naquele momento ainda não havia se concretizado com maior vigor os avanços referentes as políticas públicas nacionais, materializados pelo Decreto nº 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, incluindo as populações quilombolas; o desenvolvimento do Censo Escolar de 2010, onde o MEC incluiu variáveis para escolas quilombolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, efetivada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 onde foram definidos os princípios, fundamentos e organização da educação nas comunidades quilombolas, inclusive Ferranti na citação trazida aqui, demarca a escola Santo André, como “um marco da educação do campo” e não exatamente da educação quilombola.

O trabalho de Ferranti, significativo no contexto em que foi elaborado, aponta a realidade vivenciada pela educação em Abaetetuba no período de 2005 a 2008, considerando seus avanços e limites, percebe-se que as questões sobre a educação escolar quilombola e a escola Santo André enquanto escola quilombola, ainda estão no seu nascedouro, mais ligadas as discussões da educação do campo, do que a uma educação quilombola propriamente dita. Vale ressaltar o pioneirismo dessas políticas públicas de educação que se efetivaram nos governos Lula e Dilma e visavam respeitar as demandas desses sujeitos sociais, no que diz respeito aos seus processos educativos e de escolarização.

O segundo trabalho significativo que perpassa nosso objeto de estudo é a dissertação de Silva (2015), intitulada "Educação Escolar e Identidade Quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará". O trabalho de Silva busca “analisar as possíveis relações entre educação escolar e os processos identitários e político-organizacionais que se estabelecem na Escola Santo André e a comunidade remanescente de quilombo Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde a escola está inserida” (Silva, 2015, p. 2), buscando verificar

[...] se esta, a escola, se constitui como ferramenta que fortalece a identidade da comunidade quilombola em que está inserida e se reflete também no cotidiano na escola, ou seja, Educação Escolar está se constituindo (ou não) um elemento do processo de fortalecimento político-identitário desses sujeitos. (Silva, 2015, p. 4)

Conforme podemos perceber, Silva (2015) centra seus estudos na questão identitária da comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, buscando saber em que medida a educação escolar desenvolvida na escola Santo André contribui para o fortalecimento desta identidade quilombola naquela comunidade. Os estudos de Silva (2015, p. 26) apontam três categorias reveladas pela pesquisa que articulam a relação entre a comunidade e a escola: são elas resistência, a dependência dos recursos naturais e os componentes culturais.

No estudo de Silva (2015) a resistência se apresenta como as lutas pela vida, trabalho e reprodução social, a esse processo de resistência, se articulam ainda, na dependência aos recursos naturais da comunidade em suas relações com a [...] terra para o cultivo do roçado, a criação de animais, a coleta do açaí, e da água dos rios para a pesca e para o transporte de pessoas e mercadoras (sic) revela as formas de trabalho e a relação com a natureza que são estabelecidas [...] (Silva, 2015, p. 71).

No que diz respeito aos componentes culturais importantes identificados por Silva (2015) no processo de constituição da identidade quilombola da Comunidade N. S. do Perpétuo

Socorro ela aponta que estes [...] se evidenciaram na forma das relações familiares, nas festas de santos, nos trabalhos realizados coletivamente e nas organizações religiosas que se fazem presentes [...] (Silva, 2015, p. 72) dessa forma os vínculos culturais ainda se estabelecem por relações de trocas interpessoais entre os sujeitos da comunidade, que se pautam na [...] ajuda mútua, na coletividade, na troca de experiências [...] (Silva, 2015, p.88). Sem ser ingênua Silva (2015) chama atenção para o fato de que

Não afirmamos que a comunidade e seus moradores vivem em permanente harmonia e que os conflitos são inexistentes, contudo, ao se verificar o tipo de relação que prevalece no cotidiano desses sujeitos e o que é a mais recorrente quando se procura definir as relações na comunidade, o tipo de relação destacado foi predominante. (Silva, 2015, p. 89)

A partir das três categorias reveladas em seu estudo, a resistência, a dependência dos recursos naturais e os componentes culturais, Silva (2015, p.91-92) conclui que a escola Santo André

representa essa resistência, é um símbolo de demarcação e conquista ao mesmo tempo que ela tem a função de formar as gerações futuras para fortalecê-la, promovendo uma educação que reflita a cultura e os anseios da comunidade, que aproxime e sensibilize esses estudantes e moradores para as questões da comunidade, em vista de sua superação. A dependência dos recursos naturais revelou o tipo de relação estabelecida entre esses sujeitos e a natureza, expondo que essa dependência revela um conhecimento histórico acerca do trabalho, das formas de cultivar a terra de pescar, de navegar nos rios e é por isso que eles se apresentam como suportes para manutenção da cultura. Por último, os aspectos culturais observados, revelaram que é por meio da cultura, da arte, da dança, etc., que esses sujeitos demonstram a sua identidade e sua memória. As ações culturais promovidas pela escola revelam resgate e manutenção da cultura quilombola e é o meio pelo qual a escola tem conseguido se estabelecer com fortalecedora da identidade quilombola. As feiras culturais, as datas comemorativas os eventos que a escola promove demonstram a capacidade de aproximar escola e comunidade, de resgatar a cultura e memória, as lutas travadas os direitos alcançados ou sejam eles “chamam” a comunidade para interagir e participar da escola, assim como chamam a escola participar da comunidade. Os relações interpessoais (sic), em particular, se revelaram como constituintes da identidade desses sujeitos. O cuidado, o aconselhamento, a troca de experiências entre os mais velhos e os jovens, demonstrou que esses sujeitos procuram conviver numa relação de proximidade e de coletividade.

Silva (2015) conclui seus estudos afirmando a existência de uma relação de reciprocidade entre a comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Escola Santo André, reciprocidade essa que se estabelece no [...] reconhecimento do valor da escola como um espaço privilegiado para o debater a história, a memória, a cultura e os valores daquela comunidade [...] onde a escola tem a [...] função de mostrar aos mais jovens, as crianças e adolescentes o

que é ser quilombola, mostrar que eles precisam estar próximos à comunidade e engajado (sic) na resolução de seus problemas. (Silva, 2015, p.94)

Um terceiro trabalho acadêmico relevante que tem a Escola Santo André no bojo de suas discussões é a tese "Gapuiar de Saberes e de Processos Educativos e Identitários na Comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA", de Eliana Campos Pojo, defendida junto a Universidade Estadual de Campinas, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, em 2017, e que, foi orientada por Carlos Rodrigues Brandão. Se os dois primeiros trabalhos foram produzidos no âmbito local, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Iced-Ufpa, na linha de políticas públicas, a tese de Pojo e a questão da Educação quilombola em Abaetetuba transcendem o local e se projetam no campo das ciências sociais numa universidade de excelência no sudeste do país.

Pojo (2017, p. 15) tem como objeto de seus estudos “[...]os modos de vida de comunidades quilombolas circunscritos por uma territorialidade e temporalidade marcadamente regida pelas águas [...], ela buscava compreender como se davam as relações entre os saberes locais e a ‘educação da vida’ no contexto da cultura e do “ser quilombola”, teve como *locus* de sua pesquisa a Comunidade do Baixo Itacuruçá ou Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e afirma que dentre as razões para a escolha dessa comunidade estava a

[...] facilidade de acesso comparado a outras comunidades. Além disso, reforçam a minha escolha os vínculos previamente estabelecidos com algumas lideranças e agricultores locais. **Outro ponto importante é que nesta Comunidade foi implantada a primeira Escola Quilombola do município** (grifo nosso). (Pojo, 2017, p.16)

Situando-se no campo de uma reflexão antropológica e de uma pesquisa etnográfica, Pojo (2017), não teve a escola Santo André como *locus* privilegiado de pesquisa, ela deixa isso claro por três vezes em seu texto, a primeira na página 23 onde afirma “[...] **No entanto ressalto que versando sobre saberes e a educação, a pesquisa não teve a escola como o *locus* principal**” (grifo nosso). Ela reforça a perspectiva de que

As leituras **dos estudos apresentados** contribuíram como subsídios teóricos para a minha investigação, principalmente no que toca uma para (SIC) **melhor compreensão a respeito da questão quilombola que permeava a maioria das dissertações e teses**. Pude constatar que as dissertações vinculadas aos Programas de Educação e, pontualmente, as realizadas no município de Abaetetuba, construíram os seus percursos investigativos de um modo ou de outro tangenciando dimensões da educação formal. **Diferente será a minha abordagem, pois nela procuro abordar uma trajetória quase oposta, “da comunidade para a escola”**. Outrossim, com as leituras e reflexões sobre os estudos cartográficos, eu amadureci a ideia de

potencializar a escuta das crianças por meio de seus desenhos e depoimentos, buscando retratar alguns de seus aprendizados na vida e na escola. (grifo nosso). (Pojo, 2017, p. 35)

A terceira vez em que Pojo (2017) reforça que a escola não está como cenário a ser problematizado é na página 148, quando explica que;

[...] devo dizer que não adentro nos cenários da escola como o eixo de questões a serem problematizadas. A minha pesquisa não esteve dirigida tanto para a resposta a perguntas como: qual o lugar e o papel da escola local na formação das pessoas, inclusive para o trabalho tal como ele está sendo descrito nesta tese? Ou, como os saberes locais e tradicionais são influenciados pelo que as crianças e os jovens aprendem na escola? **Em outra direção, na qual estive mais preocupada em olhar esta questão ‘da comunidade para a escola’.** Minha opção é a de procurar compreender como as pessoas, inclusive as crianças, adquirem saberes do fazer através de seus envolvimento e participações em situação de fazeres que são também transmissores ‘naturais’ dos saberes que vão da arrumação de uma casa até aos processos de fabricação da farinha. (Pojo, 2017, p.148)

Como se depreende das próprias afirmativas da autora, a escola, para Pojo, é mais um dos espaços de vida da comunidade. Tendo a cultura como categoria fundamental de seu trabalho, ela está interessada nos saberes locais como processos culturais de constituição da identidade quilombola naquela comunidade, dessa forma, a escola, mesmo sendo considerada como um espaço significativo de vivência na comunidade, é apenas mais um dos espaços culturais onde os saberes circulam, não se constituindo assim num lócus e/ou processo privilegiado de problematização e análises para a autora. Mesmo marcando sua perspectiva de análise, Pojo (2017, p. 23) não deixa de reconhecer que;

Durante todo o período de trabalho de campo, o meu ponto de referência foi a escola, em virtude dos primeiros contatos com alguns educadores que me auxiliaram com informações e com o apoio logístico. A escola também foi parada obrigatória durante os meus intervalos do campo, momentos que eu aproveitava para registrar no caderno de campo as observações e as minhas impressões, além de parar para almoçar e conversar com os professores que ficavam no espaço.

É nessa perspectiva, que no decorrer de seu trabalho, Pojo tece considerações sobre algumas questões históricas, administrativas, infra-estruturais e pedagógicas sobre a Escola Santo André, no contexto de sua constituição enquanto instituição de educação quilombola na Amazônia paraense, mas quando ela se refere a Escola Santo André ela o faz no bojo da análise do

[...] aprendizado das crianças na vida e na escola, analiso a infância e o “ser quilombola”, com foco sobre os aprendizados de crianças e adolescentes tal como eles são vividos nas práticas cotidianas do brincar, **entre as relações escolares** e de

convivência com adultos por meio de algumas atividades laborais (Pojo, 2017, p. 37, grifo nosso).

Considerando que Pojo tinha como objeto de estudo “[...]os modos de vida de comunidades quilombolas circunscritos por uma territorialidade e temporalidade marcadamente regida pelas águas [...], ela buscava destacar como se davam as relações entre os saberes locais e a ‘educação da vida’ no contexto da cultura e do “ser quilombola” (p.15), ou seja como, como se processava a cultura e o ser quilombola no Rio Baixo Itacuruçá, na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro conclui seu trabalho afirmando que:

No caso das comunidades do rio Itacuruçá suas identidades são ressoantes nas práticas sociais que vivenciam e no aprendizado de que estão vivendo um movimento de conquista de direitos assegurado pela Constituição de 1998, que lhes garante o direito à terra e ao seu patrimônio material e imaterial. Tais comunidades passaram a sedimentar uma nova identidade local com base também na valorização do conceito de “quilombo”, formulando e exercitando novas configurações sociais de viver e de se posicionar diante do ser ‘negro’ e ser ‘remanescente’.

Tomando os dados construídos no trabalho de campo, percebo que ainda se faz necessário, por parte dos sujeitos quilombolas ou não, um profundo aprendizado sobre o ‘remanescente’ e o ‘negro que, embora distintos, que fazem parte da nossa Constituição brasileira, ao lado de um aprendizado que proporcione um conhecimento mais adequado sobre a nossa formação social e cultural (Pojo, 2017, p.118).

Diante claramente de uma contradição da realidade e contraditoriamente à postura que tomou em relação a escola formal, no caso a Escola Santo André, no decorrer de sua pesquisa como explicitado acima, Pojo (2017) toma uma direção inesperada em seu trabalho, quando ao final da sua tese ela conclui que:

Pontualmente, com base nos resultados trago aqui algumas recomendações de teor mais pedagógico, enquanto reflexões sobre a ‘escola do/no campo’ e amazônica, na medida em que os saberes locais veiculados na comunidade podem ser vistos como pontos de partida e de chegada para ações educativas, dada sua dimensão transformadora, coletiva, diferenciada e diversa.

Articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo na dinâmica formativa dos envolvidos com a escola;

Conhecer as histórias da população do campo e tomá-las como eixos importantes para uma prática educativa que se quer transformadora e de formação plena;

Envolver a escola com os movimentos sociais existentes, enquanto um possível processo de humanização e de aprendizado das experiências e lutas democráticas (ARROYO, 2003);

Atuar na perspectiva da metodologia da alternância, enquanto exercício ‘outro’ do fazer curricular, sendo este agregador das experiências culturais das comunidades, ratificando uma troca interativa entre cultura, os saberes locais e o conhecimento científico;

Trazer a cultura para o centro das discussões do currículo no sentido de elucidar hábitos, costumes e tradições na perspectiva da autonomia e um fazer consciente por parte dos sujeitos envolvidos com a escola e na comunidade (Pojo, 2017, p. 219-220).

Essas “recomendações de teor pedagógico” de Pojo (2017, p. 219) se coerentes como perspectivas de ações que a educação escolar precisa incorporar em suas práticas para fazer avançar os processos de desenvolvimento da(s) comunidades quilombolas do Rio Itacuruçá, em Abaetetuba, e por contexto, os próprios modos de ‘ser quilombola à beira de rios’, apontam a educação escolar como um dos espaços importantes para que isso ocorra, uma análise detalhada de cada tópico, aponta um verdadeiro projeto educativo escolar, que seja efetivado como ação cultural naquelas comunidades e que ainda se constituem como necessários aos processos de avanço, de um projeto de fortalecimento da identidade quilombola daquela comunidade, pela via escolar. O estudo da tese de Pojo, nos permite afirmar, que as indicações colocadas por ela, não são ‘recomendações’ vazias e teoricistas de um estudo acadêmico, mas se constituem como necessidades, que de um modo ou outro, já se fazem sentir pelos sujeitos locais.

A Escola Santo André é analisada sob diferentes perspectivas nas dissertações de Ferranti (2013) e Silva (2015) e ainda, na tese de Pojo (2017), sendo um ponto comum entre os estudos aqui apresentados sua relevância no contexto da educação quilombola e os desafios estruturais e pedagógicos que a escola enfrenta.

As pesquisas até o momento em que foram realizadas, no caso, a mais recente, a tese de Pojo em 2017, convergem ao reconhecer que a Escola Santo André é a primeira escola quilombola do município de Abaetetuba. Todas as análises ressaltam o papel da escola no processo de valorização da identidade quilombola e enquanto espaço de resistência nas lutas da comunidade por uma educação que respeite suas especificidades culturais, no que diz respeito à manutenção das tradições locais, através da promoção de eventos culturais como feiras, celebrações e festividades que reforçam os laços comunitários e a identidade coletiva dos estudantes.

Mas as pesquisas também apontam, os diversos limites que a Escola Santo André enfrenta no processo de instituição de uma educação escolar quilombola de qualidade, sejam estes limites no que se refere à suas relações com a comunidade, a infra-estrutura enquanto equipamento social, seus processos de gestão, e/ou sua proposta pedagógica. Não vamos aqui aprofundar essa questão, pois ela será objeto de análise no decorrer desta tese, mas gostaríamos de registrar uma reflexão que o estudo das produções sobre nosso objeto nos trouxe.

No que se refere às diferenciações entre os estudos, observa-se que cada autor prioriza um enfoque específico. Ferranti (2013) tem um olhar mais voltado para as políticas educacionais do município de Abaetetuba, analisando as limitações administrativas e as diretrizes da Secretaria de Educação que impactam o funcionamento da Escola Santo André; Silva (2015) foca nas relações que a escola desenvolve com a comunidade em seu processo de

constituição identitária quilombola e Pojo (2017) preocupa-se com os processos educativos informais, enfatizando as aprendizagens que ocorrem fora do ambiente escolar e demonstrando como os saberes tradicionais são transmitidos no cotidiano da comunidade.

Outra distinção relevante entre as pesquisas está na abordagem da gestão escolar e da participação comunitária. Enquanto Ferranti (2013) destaca as dificuldades administrativas da escola e os impactos da falta de autonomia financeira; Silva (2015) ressaltava as incongruências de gestão da escola que se referem aos processos de gerência da mesma pelo município e pelo estado, levando a diversas contradições que vão dos processos relacionais entre os sujeitos que trabalham na escola às questões pedagógicas de implementação de um currículo diferenciado e Pojo (2017) enfatiza a participação da comunidade quilombola na instituição, abordando como pais e lideranças locais interagem com a escola e buscam influenciar suas diretrizes.

Reconhecemos que os três estudos contribuem significativamente para a compreensão da Escola Santo André e sua relação com a educação quilombola no município de Abaetetuba. As convergências entre essas pesquisas reforçam a importância dessa instituição como um espaço de luta pela valorização da identidade dessa comunidade e evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam maior autonomia e reconhecimento oficial para escolas situadas em territórios quilombolas.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar, que tais estudos em seu conjunto, assumem um tom que poderíamos chamar de pessimista, pois ao se depararem com as contradições e tensões da realidade de implementação das políticas de educação escolar quilombola na Escola Santo André, analisam o real numa relação direta com o dever ser daquilo que se quer enquanto políticas de educação quilombola no país e mesmo em Abaetetuba no Pará. Além disso, como podemos perceber nenhum dos três estudos tem a Escola Santo André enquanto escola quilombola como objeto de estudo, o que dá originalidade a nossa pesquisa que toma como objeto de estudo o processo instituinte da oferta de Educação Escolar Quilombola para sujeitos remanescentes de populações quilombolas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santo André, outro aspecto inovador de nosso trabalho é a utilização de Castoriadis e suas categorias de compreensão da realidade como lente teórica da pesquisa no sentido de articular diacronicamente e sincronicamente nossa discussão de implementação das políticas de educação quilombola pelo caso da Escola Santo André.

Passaremos agora a dialogar com Castoriadis, apresentando nossos fundamentos de apreensão da Escola Santo André, como uma escola quilombola instituinte através de suas categorias de análise.

2.3 As categorias de Castoriadis em suas relações com a análise de instituição das Políticas de Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André em Abaetetuba no Pará.

Não podemos falar das categorias teóricas da autonomia, do social-histórico, da imaginação radical, do instituído e instituinte, sem falar de Cornélius Castoriadis, o intelectual que as articulou ao estudo societário do capitalismo contemporâneo.

Logo no início de nossos estudos observamos que Castoriadis, articulava uma perspectiva teórica que poderia nos levar a elucidação de nosso objeto, em seu processo de instituição em seus avanços, limites e perspectivas. Com o compromisso assumido, fomos em busca do autor, de seus textos e de outros autores que no contexto da educação e das políticas educacionais o utilizassem como referência.

Primeiramente buscamos no Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPQ, coletivos que trabalhassem com Castoriadis; nossas buscas na versão atualizada do banco de dados não foram frutíferas, demos seguimento para as bases de dados mais antigas e encontramos um Grupo de Pesquisa intitulado “Autonomia e instituição: a filosofia de Cornélius Castoriadis, localizado na UERJ e coordenado pela Profa. Lílian de Aragão Bastos do Valle, no entanto, o grupo só apareceu ativo entre os anos de 2008 a 2010, não aparecendo mais nas atualizações do Diretório a partir de 2014. Apesar do grupo não se encontrar mais em atividades, a Profa. Lílian do Valle, continua na ativa na UERJ e tem desenvolvido pesquisas sobre escola pública, autonomia, sujeitos, eu e outro, razão e sensibilidade dentre outras, discussões que estão no campo das questões trabalhadas por Castoriadis. Vale ressaltar que a Profa. Lílian do Vale, está presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação na gestão 2024-2026, além de ser, no momento de produção desta tese, coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado e Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UERJ.

Essa ausência de Castoriadis nos grupos de pesquisadores, de certa forma nos desanimou, porém, iniciamos nova investigação através do Google Acadêmico. Esse portal se justifica, considerando que mantém articulação com universidades nacionais e internacionais, públicas e privadas, assim como com diversas bases de pesquisas, tais quais scielo.br, reserarchgate.net, academia.edu, archive.org, redalyc.org, além de outros. Utilizando o descritor “Cornélius Castoriadis e educação”, no período de 2019 a 2024, encontramos 1130 produções entre artigos, dissertações, teses e entrevistas que trabalham as ideias e questões de Castoriadis, bem como outras questões que partem de sua obra. Além do campo educacional, esses estudos situam-se numa diversidade de campos de estudos, tais como, a filosofia, sociologia, história, psicologia e saúde.

Esse quadro nos lançou em um desafio, onde cada vez mais apreendíamos suas categorias e buscávamos articular nossos estudos a elas, íamos considerando um acerto elucidar a instituição da escola Santo André, enquanto escola quilombola em Abaetetuba no Pará, considerando suas reflexões acerca da sociedade contemporânea.

No decorrer da pesquisa também pudemos identificar que o pensamento de Castoriadis se articulou no Brasil, a partir de alguns intelectuais importantes no cenário acadêmico e político no país, tais como Marco Aurélio Garcia, Marilena Chauí, Eder Sader e outros, intelectuais ligados, desde sua fundação, ao Partido dos Trabalhadores que virá em seus governos, nas gestões Lula e Dilma, implementar com mais vigor as políticas públicas de educação escolar quilombola.

Com o desenvolvimento da pesquisa também encontramos 2 artigos de pesquisadoras locais da Universidade Estadual do Pará, que trabalham com categorias castoriadianas, foram eles o “Social – Histórico e a Educação em Castoriadis” da Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e “Educação como Projeto Político: Lições de Autonomia em Castoriadis e Freire” da Professora Denise Simões Rodrigues, ambos na Revista Cocar sendo o primeiro de 2011 e o segundo de 2012.

Cornelius Castoriadis nasceu em 11 de março de 1922, em Constantinopla (atual Istambul), no seio de uma família grega. Em 1923, após a Guerra Greco-Turca, sua família se mudou para Atenas. Desde cedo envolveu-se com ideias políticas marxistas e trotskistas, o que marcou profundamente sua trajetória intelectual. Desde jovem teve contato com a obra de Marx, Kant e Platão, demonstrando uma aguçada capacidade de reflexão.

Para começar, sempre houve uma curiosidade intelectual que devo à minha família. Travei contato com a filosofia muito cedo, em uma idade ridiculamente precoce, na verdade, com 13 anos. Cheguei à filosofia por meio de manuais clássicos; na política, por meio de publicações comunistas na Grécia, por volta de 1935, e logo depois, através das obras de Marx. As duas coisas sempre estiveram lá — em paralelo. O que me atraiu no marxismo, como eu o via naquele momento, foi um sentimento muito forte sobre o absurdo e a injustiça do estado de coisas existente. (Dews; Osborn, 2021, p. 1)

Em 1945, Castoriadis emigrou para Paris, onde ingressou na *École Pratique des Hautes Études*. Ali estudou com figuras como Merleau-Ponty e Claude Lefort e passou a militar ativamente na cena política da esquerda radical. Em sua trajetória intelectual e profissional atuou como economista, filósofo, psicanalista e militante político. Trabalhou por anos na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e fundou, com Claude Lefort e outros, o grupo e a revista "**Socialisme ou Barbarie**" (1949–1965), crítica do stalinismo e do marxismo ortodoxo.

É da experiência em “Socialismo e Bárbarie” que Castoriadis aprofunda seus estudos e críticas da teoria marxista e da racionalidade moderna, lançando assim, as bases de uma nova concepção teórica, que resulta em seu livro a “Instituição Imaginária da Sociedade”. Nele Castoriadis entende que a teoria [...] como tal é um fazer, a tentativa sempre incerta de realizar o projeto de uma elucidação do mundo (Castoriadis, 1982, p.93) onde elucidação [...] é o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. (Castoriadis, 1982, p.14)

Durante esse período, desenvolveu suas primeiras formulações sobre a autonomia política e a crítica ao conceito de “luta de classes” como princípio teleológico. Também antecipa sua tese central de que a sociedade se autoinstitui. Castoriadis é considerado um dos pensadores mais originais do século XX. Sua obra transita entre a filosofia, a psicanálise, a teoria política, a economia e a história. Seu projeto filosófico centra-se na crítica da racionalidade ocidental e na defesa da noção de **imaginação radical** como fundamento da criação social e histórica. Castoriadis propõe uma filosofia da autonomia, centrada na capacidade criadora do imaginário radical e na auto-instituição da sociedade, através de sujeitos autônomos que agem a partir daquilo que se processa enquanto suas necessidades. Castoriadis reconhece as necessidades humanas como constituintes do sujeito, [...] ele as faz fazendo e se fazendo, e nenhuma definição racional, natural, ou histórica permite fixá-las em definitivo. (Castoriadis, 1982, p. 164)

É a partir do pensamento Castoridiano em suas categorias que explicam a instituição imaginária da sociedade que buscamos elucidar a instituição da educação quilombola na Escola Santo André defendendo a tese de que a Escola Quilombola Santo André, localizada na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Baixo Rio Itacuruçá é uma expressão instituinte das políticas da educação quilombola em Abaetetuba no Pará, constituindo-se numa práxis resultante no imaginário radical que vem orientando as lutas do povo negro naquele município, em suas relações com os poderes do Estado que se manifestam enquanto imaginário instituído. Entendemos que a instituição da educação escolar quilombola na Escola Santo André é a expressão instituinte de um social-histórico que para Castoriadis

[...] não é nem a adição indefinida dos entrelaçamentos inter-subjetivos (ainda que seja *também* isso), nem, certamente, seu simples "produto". O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas, numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras "materializadas", sejam elas materiais ou não; e por outro lado-, *o que* estrutura, institui, materializa (1982, p. 130-131).

Castoriadis (1982, p. 23) critica o marxismo e seu materialismo histórico, mas não abandona as bases de um pensamento dialético, em sua perspectiva o "[...] método não pode ser assim separado do conteúdo, e especialmente quando se trata de uma teoria histórica e social. O método, no sentido filosófico, é apenas o conjunto operante das categorias". Por isso, Castoriadis (1982, p. 70-71) entende que a dialética;

[...] deve eliminar o fechamento e a totalização, rejeitar o sistema completo do mundo. Deve afastar a ilusão racionalista, aceitar com seriedade a ideia de que existe o infinito e o indefinido, admitir, sem entretanto renunciar ao trabalho, que toda determinação racional deixa um resíduo não determinado e não racional, que o resíduo é tão essencial quanto o que foi analisado, que necessidade e contingência estão continuamente imbricadas uma na outra, que a "natureza", fora de nós e em nós, é sempre outra coisa e mais do que a consciência constrói - e que tudo isso não vale somente para o "objeto", mas também para o sujeito e não somente o sujeito "empírico mas o sujeito "transcendental" posto que toda legislação transcendental da consciência pressupõe o fato bruto de que uma consciência existe em um mundo (ordem e desordem, captável e inesgotável) - fato que a consciência não pode produzir por si mesma, nem real nem simbolicamente. Somente nessa condição uma dialética pode verdadeiramente considerar a história viva, que a dialética racionalista é obrigada a matar para poder deitá-la sobre os enxergões de seus laboratórios.

Mas uma tal transformação da dialética, só é possível, por sua vez, se ultrapassamos a ideia tradicional e secular da teoria como sistema fechado e como contemplação.

Sob esta chave de entendimento que buscamos elucidar o processo de instituição da EEQ na Escola Santo André como espaço de ensino voltado à educação quilombola que evidencia a importância do protagonismo dos movimentos sociais na definição das políticas educacionais, que atende a um sistema educacional nacional, estadual e municipal, mas que se encontra eivado de desafios instituintes, que nem sempre a racionalidade dirimida nos marcos legais consegue dar conta.

A atuação da ARQUIA, por exemplo, não se restringiu à demanda por melhorias na infraestrutura, mas estendeu-se à articulação de saberes, à valorização da identidade e à reivindicação de um currículo que responda às especificidades culturais da comunidade. Essa mobilização tem possibilitado que a escola venha se tornando um espaço de práticas educativas inclusivas, onde as questões étnico-raciais e as lutas históricas dos remanescentes de quilombos vêm sendo reconhecidas e valorizadas como práticas do exercício da autonomia de sujeitos enquanto indivíduos e coletivos, que atravessam a escola em seu social-histórico, mas ao mesmo tempo, revelam limites e desafios que as comprometem. Na perspectiva, Castoridiana (1982, p.131), esses limites revelam [...] a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo.

União e tensão que se articulam enquanto social-histórico onde o projeto revolucionário de instituição do novo, é práxis, é precisamente a [...] reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens. (Castoriadis, 1982, p. 97). Para Castoriadis, não podemos confundir projeto revolucionário com plano, este se constituiu das questões técnicas da ação, daquilo que adquire formas e significados e também se constituiu enquanto política que assume a forma de programa;

O programa é uma concretização provisória dos objetivos do projeto quanto a pontos considerados essenciais nas circunstâncias dadas, na medida em que sua realização provocaria ou facilitaria, por sua própria dinâmica a realização do conjunto. O programa é apenas uma figura fragmentária e provisória do projeto. Os programas passam, o projeto permanece. Como em qualquer outro caso, pode, facilmente, ocorrer decadência e degeneração do programa; o programa pode ser tomado como um absoluto, a atividade e os homens podem ser alienados no programa. Isso, em si, nada prova contra a necessidade do programa (Castoriadis, 1982, 97-98).

O programa enquanto ação se insere na instituição de novas significações sociais assim, podemos compreender os limites de instituição da educação escolar quilombola, na Escola Santo André como um programa que ao instituir-se, visando um projeto maior, vivencia as tensões do fazer-se e fazer história, instituindo novas perspectivas que atendem necessidades ancestrais e contemporâneas dos povos negros que lutam por uma vida digna e fazem política como práxis autônoma de constituir-se sujeito num mundo opressor.

A instituição da Escola Santo André enquanto quilombola, é entendida como um fenômeno multifacetado, onde a mobilização dos remanescentes de quilombos – articulada por meio de movimentos sociais e associações locais – dialoga com as disposições legais e normativas que regem a educação no Brasil. Essas inter-relações evidenciam que o espaço escolar não é um mero receptor de políticas, mas sim um local dinâmico onde atores sociais historicamente constituídos, vivem a cotidianidade das lutas e conquistas na construção de uma identidade coletiva e na promoção de direitos sociais fundamentais.

Nesse contexto, o poder público municipal de Abaetetuba desempenhou um papel central ao articular, em regime de colaboração com o Estado, as condições necessárias para a oferta de escolarização que vai da educação infantil ao ensino médio. A mobilização social, representada pela ARQUIA e por outras entidades da comunidade, contribuiu para pressionar os gestores públicos e articular a elaboração de planos e diretrizes que atendessem às demandas locais. Assim, a institucionalização da Escola Santo André emerge como um exemplo que, da convergência entre políticas públicas e lutas sociais, pode resultar em mudanças significativas

na organização e na oferta dos serviços educacionais. Os poderes públicos nas relações com os movimentos afiguram-se no processo das sociedades também como práxis.

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história - ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. A auto-alteração perpétua da sociedade é seu próprio ser, que se manifesta pela colocação de formas-figuras relativamente fixas e estáveis e pela explosão dessas formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras. Cada sociedade faz ser também seu próprio modo de auto-alteração, que podemos também denominar sua temporalidade - isto é, se faz ser também como modo de ser. A história é gênese ontológica não como produção de diferentes instâncias da essência sociedade, mas como criação em e por cada sociedade, de um outro tipo (forma-figura - aspecto-sentido: eidos) do ser-sociedade, que é ao mesmo-tempo criação de tipos novos de entidades social-históricas (objetos, indivíduos, ideias, instituições, etc.) em todos os níveis e em níveis que são eles-próprios estabelecidos-criados pela sociedade e por tal sociedade (Castoriadis, 1982, p.416).

É importante destacar que, apesar dos avanços promovidos por essas políticas, o processo de institucionalização da escola não ocorreu sem desafios. As barreiras históricas e as dificuldades estruturais – como a precariedade das condições de infraestrutura e a necessidade de uma formação docente que dialogasse com os saberes locais – impuseram limitações que, contudo, vem sendo gradualmente superadas por meio de uma articulação contínua entre o poder público e a comunidade. Essa superação de obstáculos reforça a tese de que a transformação social no campo educacional depende de um compromisso mútuo entre o Estado e os sujeitos que reivindicam seus direitos à educação, à identidade e à cidadania.

Tais transformações são o que testemunhamos nas análises efetuadas a seguir, sobre a trajetória da Escola Santo André, que revela um percurso marcado por lutas e conquistas, no qual a mobilização social e a implementação de políticas públicas foram fundamentais para a construção de um espaço educativo que atenda às especificidades dos remanescentes de comunidades quilombolas. Desde os primeiros registros de funcionamento – em um barracão improvisado que acumulava funções de escola e residência – em 1925, até a construção de uma estrutura física adequada em 2005, o processo de instituição acompanhou as transformações ocorridas nas políticas educacionais municipais, estaduais e nacionais nos idos dos anos 2000.

O regime de colaboração, instituído a partir de 2009, representou um marco importante na história da escola. Uma parceria tecida entre o poder público municipal, em resposta às demandas educacionais da clientela escolar quilombola por oferta dos anos escolares do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, reclamada pela comunidade, que àquele momento

era de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), que não possuía estrutura física para garantir tais serviços educacionais. A partir dessa parceria entre os entes federados, foram implementadas diretrizes que permitiram a ampliação da oferta dos níveis e modalidades de ensino, consolidando a Escola Santo André como referência para a região. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição torna-se um documento emblemático, pois sintetiza as lutas e as reivindicações da comunidade, bem como os esforços do poder público para transformar a realidade da educação local.

A análise dos documentos oficiais e dos relatos dos atores envolvidos permitiu constatar que a transformação da escola foi possível graças a um esforço conjunto que envolveu não apenas a estruturação física do espaço, mas também a implementação de uma proposta pedagógica que valoriza os saberes e as práticas culturais dos remanescentes de quilombos. Essa proposta pedagógica, articulada com os dispositivos legais e as diretrizes curriculares vigentes, parece indicar a construção de uma identidade escolar que busca dialogar com os desafios e as potencialidades do território, reafirmando o papel da escola como agente transformador da realidade social.

Embora os avanços decorrentes do processo instituinte da EEQ da Escola Santo André sejam significativos, o percurso de democratização da educação no contexto dos remanescentes de quilombos ainda enfrenta desafios relevantes. Entre os principais obstáculos, destaca-se a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação que contemple as especificidades culturais e históricas dos alunos, bem como a garantia de recursos adequados para a manutenção e ampliação da estrutura do espaço escolar.

Outro ponto decisivo é a integração entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, de modo que o currículo escolar possa refletir de forma fiel a diversidade e a riqueza cultural dos remanescentes de quilombos. A construção de currículos que dialoguem com a realidade local exige, além de dispositivos legais que assegurem essa inclusão, um comprometimento permanente dos gestores públicos e dos profissionais da educação. As perspectivas apontam para a necessidade de consolidar modelos de gestão colaborativa, que integrem as demandas da comunidade e as orientações das diretrizes nacionais e estaduais. A experiência da Escola Santo André pode servir de referência para outras instituições que enfrentam desafios similares, demonstrando que a oferta de uma educação que respeite a diversidade depende da articulação entre o Estado e os sujeitos sociais. Assim, a ampliação dos espaços de participação social na definição e implementação das políticas educacionais representam caminhos promissores para a democratização da educação no Brasil.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL.

Nesta seção, apresentamos a trajetória de disposições educacionais decretadas a partir da Constituição Federal de 1988, que se constituíram em políticas públicas baixadas mediante as reivindicações do movimento negro instituinte na conquista de direitos educacionais pelos negros da década de 1990 e pelos anos 2000.

3.1 Políticas Educacionais no Brasil

Nesta seção, nos debruçamos sobre o campo das Políticas Educacionais a fim de compreendermos o processo histórico que envolve a luta do movimento negro por políticas públicas que garantam os direitos educacionais, em um plano nacional. Para tanto articulamos a discussão das políticas públicas educacionais, o desenvolvimento do movimento negro como sujeito educativo e a instituição dos grandes marcos normativos que têm propiciado o desenvolvimento de uma educação quilombola no país, que dão sustentação ao processo de democratização da educação aos negros no Brasil contemporâneo, emergida dos ecos da Carta Magna de 1988.

As políticas educacionais integram as políticas sociais, que por sua vez são abrangidas pelo conceito de políticas públicas, sendo responsáveis pela regulação e pelo desenvolvimento da educação. Nesse contexto, as políticas educacionais englobam normas, diretrizes e práticas institucionais que estruturam os sistemas de ensino, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, além das questões de valorização docente, do financiamento da educação e sua estrutura curricular.

A distinção entre "Política Educacional" e "políticas educacionais" está presente em debates educacionais com vistas a constituir o campo e seu objeto de estudo. Segundo Vieira (2015), a expressão com grafia em minúsculas refere-se às ações e iniciativas do Poder Público voltadas à educação, enquanto a expressão com as iniciais maiúsculas define o campo disciplinar que estuda a governabilidade da educação. Nesta perspectiva, a diferenciação se dá a partir da necessidade de compreender como o Estado direciona e controla a prática institucionalizada da educação dentro de um determinado contexto histórico, considerando a interseção entre a sociedade política e a sociedade civil.

Dessa forma, podemos entender a Política Educacional como uma área de estudo dedicada à análise da atuação do Estado no campo da educação, cujo objetivo é investigar a formulação de políticas, a alocação de recursos, a regulação do ensino e a relação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, analisar as Políticas Educacionais

é fundamental para compreender as dinâmicas que moldam a educação em diferentes períodos e conjunturas.

Neste contexto, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental nesses debates, atuando como forças de resistência, reivindicação e proposição dentro das dinâmicas das políticas educacionais, pois se partirmos do entendimento que o Estado não é neutro e reflete os interesses da classe dominante, compreendemos que os movimentos sociais emergem como atores que contestam essa dominação e buscam influenciar a formulação e implementação das políticas educacionais a partir de interesses coletivos.

É importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania (Gohn, 2016, p. 1).

Esses movimentos pressionam por maior equidade no acesso à educação, lutam contra a precarização do ensino público e promovem a democratização das decisões educacionais. Além disso, são responsáveis por introduzir pautas que, muitas vezes, não seriam priorizadas pelo Estado, como a inclusão de grupos historicamente marginalizados (povos indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros), da valorização da educação popular e da defesa de uma educação crítica e emancipatória. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais possuem, em essência, um caráter educativo, ainda que sindicatos de professores e movimentos estudantis sejam frequentemente os principais protagonistas nessas mobilizações, as lutas e demandas por educação não se restringem ao ambiente escolar, envolvendo também outros setores da sociedade.

Nesse sentido, os movimentos sociais não apenas reagem às políticas impostas, mas também propõem novos modelos educacionais e reivindicam o reconhecimento da educação como um direito fundamental, o que os torna sujeitos ativos nesta disputa pelo poder com o Estado. Ademais, é importante destacar que

a discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social (Souza, 2016, p. 77).

Dessa forma, nos propormos a analisar o processo de instituição de uma escola quilombola e inserimos o estudo no debate sobre políticas educacionais em razão de compreendermos o espaço escolar como resultado de reivindicações por justiça social e reconhecimento indetentário, desafiando a lógica centralizadora do Estado. Esse processo ocorre por meio da articulação entre comunidades, movimentos populares e instâncias governamentais, buscando garantir o atendimento a demanda educacional, de financiamento, de formação docente e de um currículo próprio. Assim, a criação dessas escolas exemplifica a atuação dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, que nesse contexto, protagoniza transformações das políticas educacionais, promovendo inclusão e pluralidade, pois

mesmo no caso das comunidades que trabalharam arduamente para construir prédios e contratar professores com seus próprios e poucos recursos, tendo em vista oferecer educação formal a suas crianças e jovens, a luta pela educação não era mediada pela ideia, agora disponível, de que a educação não precisa operar como uma autonegação da sua origem, da sua cor, do seu modo de falar, de seu modo de existência rural, de sua religiosidade, de seus modos de organizar, casar e trabalhar ou de suas demandas territoriais. A ideia de uma educação quilombola transforma e amplia o campo de possibilidades aberto pela educação para essas comunidades (Arruti, 2017, p. 136).

Arruti (2017) reforça como a luta dos movimentos quilombolas, para além do acesso à escola, busca uma educação que respeite e valorize a identidade cultural de suas comunidades, representando o quão complexo pode ser ao analisar determinados processos a partir do campo das Políticas Educacionais, sendo necessário levar em consideração os mais variados fatos que podem influenciar esses processos, uma vez que as demandas sociais podem estar interligadas a uma reivindicação histórica e ampla, ao mesmo tempo que podem estar relacionadas a necessidades específicas de determinada localidade.

Nesse contexto, a ideia de uma educação quilombola representa a possibilidade de elaboração de políticas educacionais que reconheçam e incorporem saberes, práticas e valores das comunidades quilombolas. Esse processo está inserido no debate sobre políticas educacionais, pois questiona o papel do Estado como reprodutor das desigualdades, e reivindica políticas que democratizem o acesso e permanência, que assegurem uma educação plural, inclusiva e alinhada às necessidades e demandas dos povos quilombolas. Dessa forma, a institucionalização de uma escola quilombola exemplifica a atuação dos movimentos sociais na transformação da educação em um instrumento de resistência e afirmação identitária. Diante disto, Souza (2016) corrobora que

a luta pela escola, e pela política educacional, via de regra, é marcada por três grandes dimensões, que não se manifestam, necessariamente, de forma sucessiva: 1) conquista de base material para o funcionamento das escolas, o que implica em autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou cessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola e dos sistemas de ensino, com ou sem a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica em modelos de gestão democrática ou não, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita. Dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional se coloca como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade (Souza, 2016, p. 79).

A partir dessas reflexões, compreendemos que a luta pela educação escolar quilombola se insere no debate das políticas educacionais ao abordar as dimensões descritas por Souza (2016), principalmente em relação ao acesso e à qualidade, em razão das comunidades quilombolas enfrentarem historicamente desafios na conquista de infraestrutura e no reconhecimento oficial das escolas. Dessa forma, a luta pela educação escolar quilombola nos permite pensar sobre como as políticas educacionais emergem da interação entre Estado e movimentos sociais, refletindo disputas e conquistas históricas.

Como destacado, essas organizações atuam em redes e fortalecem a identidade dos sujeitos sociais, podendo transformar a educação em um espaço de resistência e afirmação cultural, como ocorre no contexto quilombola. Assim, a luta e a instituição da escola quilombola não apenas garantem o direito à educação, mas também representam um avanço na construção de uma política educacional mais diversa e alinhada às realidades das comunidades historicamente marginalizadas.

3.2 O Movimento Negro Educador e as lutas pelo direito à educação.

Iniciamos esta subseção versando sobre o conhecimento construído a partir das lutas sociais que, segundo Santos (2017), se manifestam em duas categorias, a do conhecimento nascido das lutas e a do conhecimento elaborado a respeito delas. De acordo com o autor, a diferença fundamental entre eles é que “o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre” (Santos, 2017, p. 9). Essa tensão se constitui como um importante mediador na atuação e construção educacional encaminhada pelo Movimento Negro, que articula, junto ao Estado brasileiro, a instituição e efetivação de políticas educacionais voltadas para essa parcela da população.

No que concerne ao conhecimento gerado a partir ou em conjunto com as lutas do Movimento Negro, Gomes (2017) o entende não apenas como um relevante “agente coletivo” na batalha pela educação, mas como aquele que catalisou as transformações educacionais em benefício da população negra e/ou da democratização educacional, seja pelo acesso à educação

ou pelas reformulações curriculares. A esse respeito, Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro deve ser percebido como o agente educador em si que promove mudanças significativas em diversos segmentos da sociedade brasileira, desde a ressignificação do conceito de raça, passando pela discussão crítica das leis estabelecidas, até os conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem.

Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro foi protagonista nos processos de mudanças educacionais e na vida de professores e alunos, de negros e não negros. A autora, ainda define o movimento como instrumento didático, resultante de um esforço coletivo a partir da tomada de posicionamento político de qualquer associação ou luta coletiva com vistas a romper com estigmas históricos e segregacionistas, erguidos sobre uma pretensa diferença racial. Nesse sentido, o Movimento Negro é compreendido como as mais variadas formas de organização e articulação de homens e mulheres negras que se posicionam politicamente na luta contra o racismo.

Gomes (2017) ainda afirma que o Movimento Negro, como um empreendimento de luta coletiva, é composto por grupos comunitários, políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que, por meio de diversas formas e estratégias, buscam a superação do racismo e da discriminação racial. Consequentemente, engajam-se na garantia de visibilidade e valorização da história e cultura negra na formação do Brasil, possibilitando assim o “rompimento das barreiras racistas impostas a negros e negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (Gomes, 2017, p. 24).

A ideia motriz de organização da luta do movimento negro se situa na luta contra o racismo em suas diferentes formas presentes na sociedade brasileira. Nesse ambiente, quase sempre “segregacionista racial velado”, um dos campos de luta contra as citadas “barreiras racistas impostas” se deu por meio da militância em prol do direito e acesso à educação, visto que a luta contra a negação e invisibilização histórica do negro se efetivou de formas diversas por ação de um coletivo étnico-racial (Gomes, 2017, p. 24).

No que diz respeito ao campo de luta negra pela educação, Veiga (2000) ilustra como, nas primeiras décadas do século XX, a educação brasileira foi amplamente concebida em harmonia com as ideias provenientes da medicina. Destacam-se, notadamente, as estratégias higienistas e eugenistas empregadas naquela época como meio de organização e segregação da população brasileira.

Tais estratégias alcançaram, inclusive, o plano jurídico no Brasil, defendendo-se que “era necessário que a população fosse saneada, não somente na perspectiva física, como também mental” (Veiga, 2000, p. 127). Neste projeto racionalizador de organização da

população brasileira, uma tensa e conflituosa relação se forjava entre médicos, educadores e população, em razão de tratar sobre formas de convencer os nacionais acerca de sua desqualificação em relação a seu corpo, seus hábitos e seus valores, pautando assim o acesso à educação com um viés meritocrata nos campos econômico, racial e social. Com base no plano ideológico de pensar a sociedade brasileira e a educação, ergueu-se a produção de “Estratégias de disseminação da escolaridade entre camadas médias, que passaram a ser educadas nas escolas, sob orientações higiênicas e eugenistas, gerando uma mentalidade autoritária, preconceituosa e segregacionista, a escola de alma branca” (Veiga, 2000, p. 130).

Segundo Araújo (2013), esse ambiente segregacionista manifestou-se na educação brasileira nas décadas iniciais da experiência republicana. A proposta de renovação educacional teve destaque a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que, apesar das propostas de maior acesso da população brasileira à educação, ainda reproduzia práticas que reforçavam a escola como espaço segregador.

Nesse período inicial da República, Araújo (2013) afirma que duas demandas correlatas auxiliaram a compreensão da luta dos negros pela educação, sendo a necessidade de qualificação da força de trabalho no contexto de modernização produtiva crescente – especialmente no Sudeste do Brasil – e a luta das classes populares por melhores condições sociais. Nesse contexto educacional, Arantes (2016) destaca que aos professores era dada uma função diagnóstica, aquela de reconhecer os que viviam em meio corrompido, de maus exemplos e que precisavam de assistência moral. Ao mesmo tempo, emergia certa apologia aos testes diagnósticos relativos às pretensas moléstias físicas e/ou mentais, o que, por vezes, terminava por identificar sua maior incidência sobre a população negra, visto que

Nesse processo de identificação dos anormais aparece como sujeito decisivo no cenário educacional a figura do médico escolar. Nesse contexto inferimos que o número de crianças negras contido entre as crianças diagnosticadas como débeis deveria ser grande. Se considerarmos que o fator racial era levado em conta no momento da realização de testes psicológicos e outros tipos de exames que visavam estabelecer o biotipo do escolar pernambucano, e que os resultados, na maioria das vezes, deixavam os negros em situação inferior aos brancos (Arantes, 2016, p. 371-372).

O apelo racial incutido no pensamento reformista educacional, principalmente no Nordeste, ganhava corpo nos discursos dos intelectuais que pensavam e atuavam no campo educacional. Difundia-se a necessidade de certa triagem moral e biológica nos meios educacionais para o melhoramento da população, considerando que somente a escola poderia

promover a valorização do homem no Brasil, considerando a sua ação construtora (Bruno, 1930).

Diante desse cenário de negação de direitos, de luta por educação, de conscientização e de representação política das “pessoas de cor”, foi criada, no início da década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB). Essa organização representou um importante fator de visibilidade política na luta pela cidadania das pessoas negras, especialmente em relação ao acesso à educação. Domingues (2016) afirma que, o ambiente educacional que propiciou o surgimento desta associação em São Paulo é explicado pelo fato de

no terreno educacional, a cidade abrigava a expansão da rede de ensino, a qual era formada por diferentes tipos de escolas: pública, particular, leiga, religiosa, profissionalizante, de prendas domésticas. Foi nesse contexto que emergiram escolas para os diversos grupos específicos, dentre as quais aquelas destinadas à “população de cor” (Domingues, 2016, p. 519).

Entre as bandeiras de luta levantadas pela FNB, a educação se destacava, emergindo com força na luta dessa associação devido a situações referentes ao número limitado de vagas nas escolas e ao ambiente exacerbado de discriminação racial nesses espaços, que ora dificultava a entrada do negro, ora a negava categoricamente, inclusive com justificativa estatutária, como a exemplo da notícia do jornal *Progresso* no ano de 1929.

em 1929, o jornal *Progresso* noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade” (*Progresso*, 24 Mar. 1929, p. 2 apud Domingues, 2016, p. 519).

A notícia ilustra a concretização da discriminação racial prevista no estatuto de uma escola da rede particular. Segundo Domingues (2016), outros casos de segregação racial eram encontrados nos estatutos de outras instituições escolares daquele período. Ainda sobre a notícia, destacamos certa hierarquização quanto aos marcadores sociais nos filtros “rigorosos” dos estatutos. Aparentemente, a condição econômica de pagamento não seria o ponto principal para garantir a vaga esperada; mais do que isso, “pessoas de cor”, ainda que abastados economicamente, teriam sua interdição estatutária acionada imediatamente. Tais asserções corroboram a ideia de que

a escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E, também pelas políticas de negação do reconhecimento direito às

diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão (Romão *et al.*, 2005, p. 17).

Essas determinações históricas de exclusão do negro replicavam aspectos eletivos definidos como preceitos para manutenção do *status quo* econômico e racial, já que, não raramente, as iniciativas de renovação educacional mantinham certo teor de controle sobre as possibilidades de ascensão social das camadas populares (Silva; Araújo, 2005). Dessa forma,

a questão da escolarização permanecia como um fator de disputa entre as oligarquias que estavam no poder – que reservavam as escolas públicas para cumprir o papel de formação de seus próprios filhos, garantindo a continuidade da sua hegemonia – e os trabalhadores brancos nacionais ou estrangeiros – que direcionavam seus filhos para as escolas particulares e de trabalhadores (Silva; Araújo, 2005, p. 71-72).

No cenário em que a educação era vista como fator de garantia de privilégios, a Frente Negra Brasileira atuou fortemente na vanguarda da luta por direitos aos negros, pressionando pelo fim da segregação ou interdição de negros em locais públicos, como espaços de patinação e de lazer em São Paulo, e o não ingresso de negros na Guarda Civil (Domingues, 2008). A militância da FNB se dava em frentes diversas, de modo a garantir direitos aos negros brasileiros sob a bandeira principal da “ascensão moral e progresso material da raça negra”.

Dessa forma, um dos departamentos mais atuantes era o da Cultura ou Intelectual, que possuía a atribuição de primar pela constituição de ideias pedagógicas e espaços educacionais, pois, em seu projeto educacional, a educação era pensada não apenas como a oferta pedagógica de uma educação formal, mas também como elemento de elevação moral e cívica, inicialmente por meio da alfabetização e escolarização, o que se demonstra como um complexo projeto de elevação das pessoas negras na luta pela cidadania, consciência e contra a discriminação racial.

A atuação da Frente Negra Brasileira reverberou em outras regiões brasileiras, como a exemplo de Recife onde foi fundada a Frente Negra Pernambucana (FNP) no final da década de 1930 (Silva, 2008). Essa associação lutou pela valorização da população negra nos diversos campos da vida social, se opondo a uma política local de exclusão dos negros do meio urbano de Recife. Nesse contexto, uma das principais bandeiras de luta daquela associação esteve ligada à educação, confirmando que

o movimento negro sempre se preocupou com o acesso da população negra à educação. Nos anos 30, as lideranças da Frente Negra Pernambucana vão, através da temática da educação, denunciar a situação de exclusão social em que se encontra a população negra. Nesse período, a atenção dada à educação se dá, sobretudo, porque acreditavam ser ela um instrumento através do qual o negro pudesse ascender social e intelectualmente (Silva, 2008, p. 96).

Nessa conjuntura, uma das principais ações de militância pela educação e conscientização da população negra foi a criação do Centro de Cultura Afro-Brasileiro. Inicialmente, o centro defendia a elevação intelectual e o fortalecimento moral da família negra, como parte de um projeto de engrandecimento da Pátria Brasileira, enquadrado no projeto nacionalista do Estado Novo. Por meio dessa iniciativa, o Centro de Cultura Afro-Brasileiro chamava a atenção da sociedade recifense, expressando que tinha

como principais fins: cultivar a memória dos grandes negros do Brasil, instruir a infância negra, facilitar sua educação, pleitear ingressos gratuitos para estudantes pobres, de cor, educar a mulher para os embates materiais morais que lhes vêm ao encontro (Lima, 1937, p. 21 apud Silva, 2008, p. 112).

A ideia de cultivar a memória dos grandes negros do Brasil, por si só, já manifesta uma postura de reconhecimento e valorização das contribuições dos negros na formação da sociedade e do povo brasileiro. Além disso, expressa a preocupação com a instrução da infância negra ao facilitar seu acesso à educação. Isso contribuiu para minimizar barreiras racistas que obstruíam o acesso do negro à educação.

Em meio a esse campo de luta associativa dos negros, o Teatro Experimental Negro (TEN), a partir de 1944, procurou de diferentes formas romper com as barreiras “invisibilizadoras” do negro e da temática afro-brasileira no arena teatral brasileira (Moura, 2008). Nas palavras de seu idealizador, Abdias do Nascimento: “Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (Nascimento, 2004, p. 210).

Portanto, a luta dos negros pela ocupação dos espaços de arte e cultura, não era mais apenas como espectadores, mas principalmente como protagonistas e produtores do espetáculo em suas diversas dimensões, tendo como missão fundamental a educação do negro como meio de denunciar e romper com as segregações, com a negação de direitos e com visões estereotipadas sobre o negro brasileiro. Com isso, apresentava suas pautas sociais com foco no papel de conscientização da população negra sobre o campo de luta ainda em construção.

[...] a um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros (Nascimento, 2004, p. 212).

O trecho acima apresenta uma série de marcadores sociais que aproximavam ou interseccionavam o negro brasileiro – operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos. Esses grupos eram unificados em sua complexidade ao aceitar voluntariamente um recrutamento alfabetizador. Esse recrutamento não se limitava apenas ao ato de codificar signos linguísticos que lhes permitissem adquirir a habilidade de ler e escrever. Antes, consistia na possibilidade de proporcionar-lhes uma nova postura, que lhes possibilitasse autonomia em suas escolhas e identificação do contexto nacional no qual estavam inseridos ou, por vezes, submetidos

O projeto cultural com notório viés educacional do TEN era tão abrangente que, além da promoção de concursos de artes plásticas e de valorização da beleza negra, também “articulou concertos musicais; criou cursos de alfabetização e iniciação cultural; organizou conferências, congressos, convenções, semanas de estudos e seminários dedicados à questão racial no Brasil” (Moura, 2008, p. 112). Compreendemos que essas ações e eventos não promoviam um gueto aos negros, mas se davam por meio de um diálogo e de visibilidade social nos meios de comunicação.

As ações do associativismo negro anterior e a atuação do TEN reverberaram até o início da década de 1960, sendo amplamente ofuscadas com o golpe militar de 1964 (Reis Filho *et al.*, 2004; Reis Filho, 2005). Nesse período, entre 1964 e 1985, “a pretensa harmonia racial brasileira foi exaltada como a marca mais característica da nação. A simples menção à cor da pele das pessoas era interpretada como um sinal de preconceito” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 276).

Segundo Damasceno (2011), esse quadro de atuação suprimida foi contornado com a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, ocorrendo no ano seguinte, no I Congresso Nacional do MNUCDR, a mudança de sua nomenclatura para Movimento Negro Unificado (MNU). A materialização dessa iniciativa associativa ganhou maior envergadura do que todas as anteriores, pois

uma das principais questões que transformaram o nascimento do MNU em um marco histórico foi a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, em uma única frente de luta, projeto este que não existia desde a Frente Negra Brasileira (Custódio, 2017, p. 122-123).

A proposta de unificação das lutas e frentes reivindicatórias dos negros teve grande impacto no campo educacional, impulsionando a criação de importantes marcos legais

que passaram a considerar o acesso à educação e as especificidades produtivas, educacionais e curriculares, com atenção especial aos quilombolas.

A luta pela educação quilombola e a atuação do Movimento Negro se entrelaçam em um marco de contestação e transformação das políticas educacionais em favor da população negra, promovendo uma mudança de ressignificação do conceito de raça, de questionamento das leis e práticas educacionais que reproduzissem estigmas e segregação racial. O movimento, ao ser compreendido como um esforço coletivo, se configurou como um instrumento didático e político, que, por meio de sua organização e articulação, lutou contra o racismo e contribuiu para a democratização da educação, tanto para negros quanto para não negros. Assim, o Movimento Negro se posicionou como protagonista na transformação da educação, influenciando diretamente professores, alunos e as próprias estruturas curriculares, ampliando as possibilidades educacionais e garantindo o reconhecimento das identidades negras nas escolas.

Diante desse cenário, o movimento emergiu como uma força de resistência, denunciando a estrutura racista da educação brasileira, e reivindicando, a inclusão da população negra nas escolas e a reformulação dos currículos. Essa luta, ao longo do século XX, resultou na implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, lei que é considerada um marco em buscar efetivar no currículo uma perspectiva educacional voltada para o reconhecimento da história e das contribuições do povo negro na formação social brasileira.

Nesse contexto, a formulação das políticas educacionais pode ser compreendida como um processo resultante da relação entre Estado e movimentos sociais. Se, por um lado, o Estado historicamente implementou políticas que reforçaram a exclusão racial na educação, por outro, a mobilização do Movimento Negro provocou mudanças significativas, pressionando pela democratização do ensino e pela valorização da identidade negra no currículo escolar. Assim, a educação se torna um campo de disputa, no qual a atuação dos movimentos sociais é essencial para a construção de políticas públicas mais inclusivas e justas.

3.3 A legislação educacional no Brasil contemporâneo da educação do campo à educação escolar quilombola: o direito negro a educação.

A educação dos afro-brasileiros adquire uma nova configuração após a emergência de normativas legais educacionais que lhes proporcionaram ferramentas para a luta antirracista, sobretudo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que em seção específica sobre a

Educação proclama, entre outras disposições que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205).

A Carta Magna ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado reconhece a negação historicamente constituída à parcela da população e oficializa as possibilidades de práticas e discursos para a democratização dos serviços educacionais em todo território brasileiro que, no entanto, apresenta desafios tendo em vista suas dimensões continentais e sua diversidade econômica, social, cultural e geográfica. Neste universo é importante atentar ao fato de que

[...] a escola brasileira é também um espaço onde o preconceito racial é encontrado na sua cotidianidade. Isso não quer dizer que ele está explícito em todos os momentos, no entanto, ele aparece nas entrelinhas, em algumas subjetividades e objetividades dos sujeitos, pois a participação de tais sujeitos neste cotidiano contém aspectos de suas vivências, experimentadas fora deste cotidiano (Souza, 2005, p. 2).

No mesmo período de luta dos negros por igualdade de acesso à escola, ocorreu a luta pela superação do preconceito historicamente construído, também pelo viés educacional, que se materializou com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

A LDB/96 exemplifica como a política educacional pode ser resultado da relação entre o Estado e as demandas dos movimentos sociais, que reivindicavam uma educação que promovesse a equidade racial, o que impôs ao Estado que incorporasse, ainda que de forma gradual, princípios de diversidade e inclusão na legislação educacional. A LDB, ao reconhecer a importância de uma educação plural e democrática, respondeu, em parte, às exigências da sociedade civil, demonstrando que a formulação de políticas educacionais não ocorre isoladamente, mas em meio a disputas e negociações entre o poder público e os sujeitos sociais. Nesse contexto o Movimento Negro desempenhou a função de demonstrar

a relevância dos movimentos sociais para revelar as principais deficiências da estrutura social e construir novos caminhos para o futuro. A luta constante do Movimento Negro pelo direito social de acesso à educação de qualidade para os negros conseguiu pressionar e influenciar o Estado, gerando direitos para todos e modificando a cultura da sociedade brasileira de forma gradual, por meio da construção de uma nova cultura antirracista (Franco, 2022, p. 246).

Essa luta do Movimento Negro não pode ser descontextualizada, do processo de instituição daquilo que em nossa história da educação do tempo presente vem se constituindo

como a Educação do Campo. A educação escolar quilombola, nasce educação do campo e em seu processo instituinte torna-se quilombola, na medida em que responde as demandas específicas dos movimentos negros que buscam políticas educacionais que respondam enquanto oposição à ordem instituída, assim a educação quilombola surge como um projeto político-pedagógico instituinte. Ela nasce da experiência histórica de resistência dos quilombos, espaços que simbolizam a autonomia e a autopoiesis de uma comunidade negra, organizada a partir de suas próprias lógicas culturais (Arruti, 2006).

Segundo Arroyo (2015), a Educação do Campo é uma categoria de análise em construção, que representa uma consciência de transformação. Assim, vislumbra-se que a Educação do Campo, “tem como sujeitos, protagonistas os movimentos sociais camponeses. Uma prática social ainda em processo de construção histórica” (Arroyo, 2015, p. 49).

No período de redemocratização do Brasil, entre 1986 e 1988, diversos grupos sociais se mobilizaram para assegurar a inclusão de suas demandas na nova Constituição Federal. Pereira (2010) destaca a atuação de três coletivos principais nessa luta por direitos interligados: indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais, que buscavam garantir direitos à educação, à terra e à plena cidadania.

Apesar da Seção I da Constituição Federal de 1988, dedicada à Educação, não detalhar explicitamente a diversidade territorial e étnico-racial do Brasil, ela oferece um alcance educacional implícito, que se manifesta em alguns pontos “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” (Brasil, 1988, Art. 206).

É verdade que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido um marco importante para a educação brasileira, todavia, ainda não é suficiente para dar conta das demandas educacionais territoriais, regionais, culturais, entre outras, presentes no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, aprofundou e especificou muitos aspectos da educação, especialmente no que se refere a essas demandas. No contexto da Educação do Campo, a LDB representou um avanço significativo, ao reconhecer as especificidades da população rural e a necessidade de adaptações na oferta de educação básica. Destacam-se os seguintes pontos:

- os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar

às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art. 28).

O Art. 28 da Lei 9394/1996 apresenta o que poderia se identificar como previsões em relação ao que, atualmente, chamamos de Educação do Campo. Primeiro, ao referir-se à população rural, o que pressupõe uma comunidade educacional específica e diversa. Porém, ainda que preveja “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996, Art. 28), acaba não considerando as peculiaridades étnico-raciais, culturais, sazonais, entre outras. A população rural brasileira é composta por sujeitos sociais múltiplos, com formas diversas de ser e saber, de diálogo com a terra e a natureza em geral: indígenas, quilombolas, assentados rurais, ribeirinhos, extrativistas, entre outros. Toda essa complexa teia de necessidades educacionais instigou os diversos movimentos sociais do campo a se engajar na luta por uma legislação específica direcionada à população do campo.

Segundo Rodrigues e Silva (2016), é necessário que a legislação educacional avance na garantia de uma educação que permita a formação propedêutica, mas, fundamentalmente, que fortaleça a cultura, tradição e modos de ser e produzir do homem do campo em sua diversidade. Para Arroyo (2005), “é bom lembrar que durante décadas nem sequer se falava da Educação do Campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural; isto é, a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana” (Arroyo, 2005, p. 43). Assim, deve-se compreender o longo processo de lutas travadas pelos movimentos sociais, para o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade educacional. Essa demora no reconhecimento da Educação do Campo como modalidade educacional (a partir de 2001) nos leva a perceber duas situações: primeiro, a fragilidade das instituições democráticas no Brasil limitou a atuação dos coletivos sociais; segundo, as elites e o Estado restringiram o espaço para esses grupos, que só ganharam força com a Constituição de 1988. No caso da Educação do Campo, a Constituição foi apenas o início de uma luta que se estendeu por décadas, até que os agentes sociais conseguissem, ainda que não plenamente, o reconhecimento desejado.

O Parecer nº 6/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) representa um marco importante na história da educação brasileira no que se refere à Educação do Campo. Ele consolidou um processo de transformação relevante, reconhecendo e legitimando as especificidades e necessidades da educação voltada para as populações do campo, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inicialmente enunciando em seu parágrafo único, que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, Art. 2º).

É importante considerar a existência de uma identidade da escola do campo e, principalmente, a sua conexão com a realidade vivenciada por essa clientela educacional, que se confunde com a memória de saberes e os modos de ser e fazer. Esse conjunto constitui um eixo estruturante para a universalização educacional dessa população, não apenas para garantir uma suposta igualdade ou semelhança com a educação urbana, mas para oferecer uma formação que contemple os aspectos culturais, sociais, produtivos e históricos. Fundamentalmente, deve apresentar e reconhecer todas as lutas dos movimentos sociais do campo, bem como as novas demandas das e para as populações do campo.

Seguindo nessa construção, no ano de 2002, ocorre a homologação das disposições previstas no Parecer nº 6/2001 com a Resolução CNE/CEB 1/2002 (Brasil, 2002b). Após esse momento inicial do século XXI, a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008: “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008b), sendo o documento que reconhece a diversidade da clientela do campo, definindo que

a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008b, Art. 1º).

Por esse trecho do dispositivo legal, verifica-se o reconhecimento de parte da diversidade étnico-racial e cultural da população escolar do campo, a qual abarca “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008b, Art. 1º). Além disso, também versa sobre a amplitude do alcance da Educação do Campo como modalidade escolar, posto que essa compreende todas as etapas constitutivas da Educação Básica: “Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” (Brasil, 2008b, Art. 1º).

A Resolução nº 2/2008 trata de previsões acerca de adaptações curriculares, transporte escolar, respeito às sazonalidades produtivas, regime de colaboração entre os entes federados, entre outros. Destacam-se aí as previsões de cunho pedagógico,

a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2008b, Art. 7º).

Para além da infraestrutura física e didática, com as devidas adequações às peculiaridades próprias das populações do campo, o Art. 7º dispõe sobre

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008b, Art. 7º).

A leitura do excerto permite vislumbrar duas demandas há muito pleiteadas pelos movimentos sociais do campo: a) a conciliação dos serviços educacionais ofertados à realidade produtiva e cultural das populações do campo; e b) a formação inicial e continuada de docentes e de apoio pedagógico para o trabalho nas escolas do campo. Quanto a essa última asserção, compreendemos que, melhor do que preparar profissionais para o trabalho educacional no campo, seria relevante formar profissionais do próprio campo para tal fim. Dessa forma, entende-se que “a Educação do Campo é uma prática social, porque é pensada e exercida a partir de um coletivo que se preocupa não apenas com os processos educativos em si, mas, sobretudo, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência” (Ferreira, 2015, p. 92).

Acerca da formação docente para a Educação do Campo, Ferreira (2015) entende que tal modalidade educacional não deve ser pensada apenas como um viés de universalização da educação, bastando assim garantir às escolas e à clientela educacional do campo a chegada e continuidade dos serviços educacionais. Ou seja, não se traduz apenas em uma política pública, ou ainda, em um projeto de ensino, mas sim como um projeto de cidadania, emancipação e transformação social, que deve ser pensado a partir de duas premissas indissociáveis: educação para e no campo. Logo, a importância da formação de professores para a educação do campo,

oriundos do próprio campo, o que não impossibilita o emprego de docentes originários de outras realidades.

Posteriormente, a sistematização de muitas das disposições inseridas na Resolução CNE/CEB 2/2008 acabaram ganhando maior corpo legal com o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destacam-se neste documento oficial os princípios basilares da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010c, Art. 2º).

O inciso I destaca a pertinência em reconhecer a “diversidade do campo”, em sua ampla conjunção de elementos que dão caráter cotidiano a diversas realidades: sociais, produtivas, culturais, ambientais, geográficas, entre outras, presentes nos espaços camponeses brasileiros.

Como forma de estruturar o atendimento educacional nas escolas do campo de maneira a garantir “o germinar de uma educação com os povos oprimidos” (Castro, 2020, p. 83), os incisos do II ao V primam pelo fazer de uma escola do campo, no campo, para as populações do campo, abrangendo: II – incentivo à formulação de Projetos Políticos Pedagógicos específicos e exequíveis à realidade local, que primem pela sustentabilidade; III – fomento à formação específica aos educadores para a atuação nas escolas do campo; IV – valorização da identidade das escolas do campo, e por conseguinte, da clientela ali atendida; V – por fim, o compromisso em manter a qualidade da educação prestada nestas escolas, fundamentalmente com a participação dos coletivos sociais do campo (Brasil, 2010c).

Essa legislação educacional reforça os preceitos já consagrados constitucionalmente quanto ao regime de colaboração entre os entes federados, anteriormente referenciado na

elaboração de um Plano Nacional de Educação, mas posteriormente ampliado às diversas demandas da educação nacional, ressaltando

[...] o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Brasil, 1988, Art. 214).

O regime de colaboração ganhou amplo reforço com a publicação de legislações educacionais posteriores, como a Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (2001-2014). O Decreto nº 7.352/2010 impulsionou significativamente a colaboração entre os entes federativos, com o objetivo de assegurar a infraestrutura física, os recursos didáticos e a equipe de profissionais necessários para o funcionamento adequado das escolas do campo

aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto (Brasil, 2010c, Art. 3º, Parágrafo Único).

Verifica-se que os mecanismos de garantia da manutenção e desenvolvimento da educação do campo pelos estados, Distrito Federal e municípios devem ser prioritariamente de ordem técnica e econômica, garantidos em regime de colaboração com a União, objetivando a “implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2010c, Art. 4º), na oferta de: I - Educação Infantil; II - Educação de Jovens e Adultos; III - Educação Profissional e Tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio; IV - acesso à Educação Superior, em especial aos professores do campo; V - construção e adequação de escolas do campo; VI - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários específicos; VII - oferta de transporte escolar.

No âmbito das diversas atribuições do Estado, aqui demonstradas à luz do regime de colaboração entre os entes federados, a Educação do Campo parece enquadrar-se na tentativa de equidade educacional, posto que “a colaboração da União para com estados e municípios, no que tange às políticas educacionais, visa a uma ação supletiva, especificamente nas regiões mais carentes do país, numa tentativa de equalização de oportunidades educacionais” (Costa, 2010, p. 109).

Posteriormente a essa união de forças, em 2014, ocorre a publicação do Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), que timidamente cita a Educação do Campo nas Metas: “Um

segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (Brasil, 2014, p. 11). Nesta parte enuncia a urgência em

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as **populações do campo**, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e **igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados** à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, p. 11 [Meta 8], grifos do autor).

Nesse contexto, observa-se um esforço para reverter o histórico de desigualdade educacional, que afeta principalmente dois grupos populacionais sobrepostos: os habitantes do campo e a população negra. É sabido que nem toda população do campo é quilombola, tampouco autodeclarada negra, porém, faz-se necessário considerar que, segundo o IBGE (2010) – a partir de 2010 – a maioria da população brasileira passou a se identificar como pretos ou pardos, cerca de 50,7%. Nesse contexto, de acordo com a categoria raça/cor utilizada pela Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, o quantitativo de pretos e pardos corresponde ao número de negros na população brasileira (Brasil, 2010d).

Reconhecendo esta dinâmica populacional brasileira, sobretudo no que tange às realidades e sujeitos sociais com níveis escolares deficitários, o PNE (2014-2024) ressalta que

A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra devem ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais (Brasil, 2014, p. 11-12).

A sobreposição de desafios enfrentados pela população do campo e pela população negra é evidente. Dados do IBGE (2010) revelam que grande parte da população negra autodeclarada reside nas áreas rurais e urbanas mais pobres. Assim, ao referir-se à juventude do campo, negra e de baixa renda, estatisticamente, estamos falando, em grande medida, da população negra do campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua busca por promover a inclusão e dar voz aos grupos sociais que compõem a diversidade populacional e geográfica do Brasil, impulsionou a construção dos Planos Municipais de Educação (PMEs). Essa iniciativa visava concretizar uma demanda antiga e urgente no campo da educação, permitindo que cada município elaborasse um plano alinhado às suas realidades e necessidades específicas.

Mas os avanços legislativos no que se refere a instituição da educação escolar quilombola no Brasil, não diz respeito apenas a instituição de um arcabouço jurídico normativo que foi dando vida a projetos educativos socialmente referenciados nos sujeitos historicamente postos à margem do acesso aos direitos sociais, ele também se amplia para as discussões e instituição de políticas curriculares que trabalhem as questões da negritude, como questões significativas no interior das propostas pedagógicas.

Nesse amplo cenário de luta e vozes negras, no campo curricular, a questão da negritude na educação, ganhou força, inicialmente por meio da publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da disciplina de História, onde é possível identificar o estímulo ao trabalho com a temática “diversidade étnico-racial” que caracteriza a sociedade brasileira, no entanto, essa perspectiva sofre críticas, considerando a limitação do documento, que indica trabalhá-la em apenas uma disciplina (Brasil, 2017).

Em sequência, elaborado com ampla articulação entre intelectuais e agentes públicos nacionais, e ratificado pela Lei nº 10.172/2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (2001-2010) que em meio a seus dispositivos, metas e objetivos, contemplou a construção de uma educação antirracista e de valorização dos afro-brasileiros (Brasil, 2001, p. 19).

Em um contexto caracterizado pela luta antirracista e por uma estrutura curricular que combatesse as representações estereotipadas do negro e, sobretudo, que destacasse o trabalho com abordagens interdisciplinares valorizando contribuições do negro na história e na cultura nacional, ocorreu a homologação da Lei nº 10.639/2003, que determinou, entre outros aspectos “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, Art. 26 A, § 1º).

A inclusão, nos currículos escolares do ensino da História da África e do Negro no Brasil se tornou um importante meio de mobilização da luta antirracista, trazendo à tona questões em relação a revisão da representação do negro nos livros didáticos e o fortalecimento do apoio internacional à luta contra o racismo no Brasil.

Por meio dessa lei, há o atendimento de uma demanda antiga do Movimento Negro, a visibilidade e valorização da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira e nas áreas social, econômica e política. Além disso, fortalece o apelo pela interdisciplinaridade, na medida em que o trabalho com esse componente deve atentar para o fato de que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, Art. 26 A, § 2o), não estando restrito ao componente curricular da História.

Outra medida importante foi a obrigatoriedade da inclusão desses conteúdos nas matrizes curriculares educacionais da Educação Básica, a fim de fortalecer estratégias para que, de fato, tais discussões chegassem às escolas, passando a compor a agenda cotidiana de professores e alunos.

Em se tratando de questões curriculares, foram aprovadas no ano de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento destacou, entre outros aspectos, que “o Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem” (Brasil, 2004, p. 5).

Outro destaque importante das DCNs/2004 é a correlação entre a publicação de dispositivos legais e a luta do Movimento Negro, sobretudo por descrever o processo de construção do aparato legal anterior à sua publicação, a exemplo da Constituição Federal, nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216; do Parecer nº 6 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) publicado em 2001, das alterações nos Art. 26, 26 A e 79 B da LDB/96, impulsionadas pela Lei nº 10.639/2003. Nesse ínterim, uma série de ordenamentos legais foi sendo baixada pelos diferentes entes federados, como as

constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) (Brasil, 2004, p. 9).

No trecho das DCNs/2004, que tratou das questões étnico-raciais, é possível identificar observações que indicam, de modo geral, a necessidade de equipamento estrutural, de recursos pedagógicos e de profissionais da educação, e, em particular, de docentes qualificados para o trabalho com esses conteúdos. Esses aspectos, instigavam a ruptura de práticas e utilização de materiais didáticos que reproduziam preceitos depreciativos ou racistas, velados em meio a imagens e frases. Nessa medida, esse conjunto de ações de educação antirracista requeria o empenho de agentes escolares “comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido

de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (Brasil, 2004, p. 12).

O conjunto de diretrizes enfatizava a compreensão, há muito estabelecida, acerca da eliminação do aspecto biológico do termo raça que, em algumas ocasiões, foi empregado para simular uma suposta relação de harmonia entre brancos e negros. Em outra dimensão, foi moldado para identificar diferenças físicas, de cor de pele, de cabelo, de olhos, servindo como instrumento velado de visão do negro sob parâmetros inferiores em relação à população branca.

Diante dessa constatação, importa trazer à luz a ideia de raça, discutida pelo Movimento Negro, ou seja, um construto ideológico endógeno, dialógico, de identificação de um legado deixado pelos africanos que aqui ressignificaram suas tradições. Outra ponderação terminológica importante se dá no tocante à menção ao termo “étnico”, por vezes grafado como étnico-racial, evidenciando que

é importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2004, p. 13).

Destacamos que as leis educacionais que preveem e tornaram obrigatório o ensino de conteúdos relacionados a questões étnico-raciais se dá como forma de contemplar e de valorizar as diferentes matrizes culturais que formam e dão corpo à sociedade e ao povo brasileiro, destacando as contribuições dos povos negros à nossa sociedade.

Diante da formação e persistência de estereótipos para alguns e não para outros, é crucial ter a consciência de que “é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (Brasil, 2004, p. 13). Com as expectativas e tensões características de movimentos instituintes, é importante destacar que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser realizada exclusivamente para brancos ou negros, mas como totalidade em seus avanços e contradições, pois “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14).

No ano de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, como suplemento legal da Lei nº 10.645/03, que estabeleceu a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das redes de ensino a temática indígena, passando então a ser obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A inserção da nova temática contribuiu para a superação do processo

histórico de invisibilização – ou mesmo de inferiorização – desse importante componente étnico-racial de formação da sociedade e do povo brasileiro, algo aproximado ao que se deu com o negro na educação e nos currículos escolares ao longo da história do Brasil. O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, incluiu como conteúdos.

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008a, Art. 1º, Art. 26-A, § 1º).

A obrigatoriedade de trabalhar conteúdos referentes à história e cultura africana e indígena na formação da sociedade, do povo brasileiro e de suas respectivas contribuições políticas, sociais e econômicas, concretizadas por meio da Lei nº 11.645/2008, convida a estabelecer um ponto de encontro entre as demandas educacionais sobre o movimento negro e o movimento indígena, sendo ambos

protagonistas quando se trata de denunciar a representação estereotipada presente no sistema educacional brasileiro. Em particular nos livros didáticos, este sistema parece negar as diferenças socioculturais na medida em que reduz suas especificidades, como nas datas de 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), sendo as suas diversidades não reconhecidas em sua plenitude, mais uma manifestação de uma tendência nacional da assimilação cultural (Santos; Cohn, 2015, p. 901).

O resultado das lutas em prol do fim da representação estereotipada, quase sempre repercutida em materiais didáticos envolvendo negros e indígenas, o que reafirma a ideia de Gomes (2017) acerca do Movimento Negro Educador. Há uma crítica pertinente à ideia de restringir o debate sobre questões indígenas e afro-brasileiras a momentos pontuais, como eventos anuais de culminância, em que a escola promove um evento em alusão ao Dia do Índio ou à Consciência Negra. Ao que parece, essa forma de inserção de conteúdos inéditos nos currículos escolares não se sustentaria sob um ponto de vista legal, já que a Lei nº 11.645/2008 estabelece que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008a, Art. 1º, Art. 26-A, § 2º).

Embora o trabalho com conteúdos relacionados às questões étnico-raciais ocorra apenas em eventos anuais, a exigência legal de que sejam abordados durante todo o ano letivo representou um avanço significativo na desconstrução de um histórico de invisibilidade e de

currículos que perpetuam estigmas preconceituosos em relação às populações indígena e negra. Assim, ainda que lentamente, se consolidou o entendimento de que

tanto o Estado quanto a escola deverão garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais por eles constituídos o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência das suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política (Brasil, 2011, p. 5).

O papel do Estado e da escola como garantidores não apenas do acesso e permanência escolar, mas do respeito às identidades dos diversos coletivos sociais – diria mais, dos diversos coletivos culturais que ajudaram na construção da sociedade brasileira e nela se reproduzem cotidianamente – ganhou substância nas discussões da IV Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2010a), apresentando proposições em relação a oferta de uma educação igualitária, pontuando a educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo, a educação de gênero, da diversidade sexual e das pessoas com deficiência.

Quanto à compreensão sobre a diversidade, o documento final da CONAE/2010 apresentou um adiantamento significativo em relação ao reconhecimento e respeito à diversidade dentro da diversidade, visto que as lutas dos diversos coletivos sociais possuem particularidades.

ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter (Brasil, 2010a, p. 128).

Feito o alerta em relação ao trato com a diversidade, esse mesmo documento oferece um significativo reforço à educação escolar quilombola, destacando o compromisso de todos os entes federados no que se refere à sistematização de propostas que efetivem a modalidade educacional. Para o alcance dos objetivos, a seção que trata da educação quilombola, dispôs:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a **participação do movimento negro quilombola**, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

- c) promover a **formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas**, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) garantir a **participação de representantes quilombolas** na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) instituir um programa específico de **licenciatura para quilombolas**, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) garantir aos **professores/as quilombolas a sua formação em serviço** e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por **professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas** (Brasil, 2010a, p. 131-132, grifo do autor).

De acordo com o documento o resultado da educação escolar quilombola possibilita uma análise mais precisa em relação a participação do movimento negro, a divisão de responsabilidades entre as entidades federativas, a formação específica para os professores que atuam nas escolas quilombolas – preferencialmente aqueles que são originários das próprias Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) – a produção de material didático e curricular, entre outros aspectos relevantes.

Nesse contexto a participação do movimento negro na disputa pela instituição de legislações educacionais específicas à educação escolar quilombola representa o reconhecimento da atuação associativa desse movimento, que se consolidou no início do século XXI, de forma ressignificada, como um pilar de sustentação da população negra em frentes diversas, sobretudo, no campo educacional.

O regime de colaboração entre as entidades federativas é fortalecido pela garantia de participação dos quilombolas na formação dos conselhos de educação nos níveis federal, estadual e municipal. Isso parece estar alinhado com a ideia de criar uma licenciatura específica em educação quilombola e para a formação de professores quilombolas, preferencialmente oriundos das próprias CRQs. Nesse contexto, é possível inferir que a participação dos agentes quilombolas ocorreu de maneira qualitativa, isto é, como indivíduos que não apenas conheciam a realidade identitária, tradicional, produtiva e geográfica local, mas que, fundamentalmente, tinham conhecimento da legislação educacional e dos marcos legais curriculares, orientando a produção de materiais didáticos que atendessem às diretrizes definidas para aquele público educacional.

Ainda em 2010 foi publicada a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, esta entretanto, apresenta

pouco detalhamento em relação à Educação Escolar Quilombola, como se observa na Seção VII:

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

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010b, Art. 41).

Nesse documento há poucos detalhes quanto às formas de efetivar a educação escolar quilombola. Ele parece mais um dispositivo legal educacional de aporte jurídico, e menos interveniente na realidade educacional a qual se propunha. É possível considerar que a publicação das DCNs/2010 e, principalmente, as recomendações relativas à Educação Escolar Quilombola presentes no documento final da CONAE/2010 tiveram uma repercussão tão grande que, menos de um ano depois, foi lançado o texto de referência para a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2011). O texto destaca o empenho associativo do que se pode chamar de Movimento Negro Educador Quilombola, ressaltando que

cabe destacar nesse processo o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país (Brasil, 2011, p. 4).

Nessas diretrizes, ressalta-se que os movimentos históricos dos afrodescendentes por acesso e permanência na escola foram fortalecidos com uma combinação de ações governamentais correlatas à instituição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e à fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004. Esses novos órgãos de promoção de políticas públicas e educacionais, propiciaram a concretização de uma luta histórica pela implementação oficial de uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2004).

A criação da SEPPIR ampliou o debate sobre questões étnico-raciais nas pautas educacionais do governo, visando à democratização da educação e à garantia da equidade no acesso à cidadania. Além disso, buscou reconhecer a diversidade regional e étnico-racial

existente no Brasil, com forte atuação do Movimento Negro, que ganhou maior apoio institucional.

passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

Parte da execução do compromisso governamental com a construção de uma educação antirracista foi ampliada em 2004 “Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país” (Brasil, 2004, p. 5). A criação da SECADI indica a preocupação com a formação dos professores, com a superação das dificuldades de ingresso e permanência na escola e com a atenção à diversidade regional e étnico-racial brasileira. A preocupação com a formação dos professores é plenamente justificada, uma vez que

a educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola (Munanga, 2000, p. 242).

No ano de 2012 foi publicado o Parecer nº 16 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que se originou das propostas derivadas do documento final da CONAE/2010 (Brasil, 2012c). Esse parecer emitiu um relatório abrangente sobre as origens, lutas, formas de vida, existência material e simbólica da população quilombola. O tema foi subdividido em várias seções, incluindo: Quilombos: conceito e desdobramentos atuais; Os quilombos urbanos; Comunidades Quilombolas no Brasil: dados escolares e legais; Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais (Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios); O avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas (Direitos às identidades étnico-raciais; Direito à terra; Direito à territorialidade; Direito à educação); A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural; Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento); Sobre a Educação Escolar Quilombola, suas diversas modalidades e etapas, entre outras.

O Parecer, ainda destaca a ideia de quilombo como um local de associação aberto a todos, ressaltando sua existência na África e nas Américas como uma forma de resistência onde a escravização africana ocorreu. Ele também reconhece os chamados quilombos urbanos, que são basicamente aqueles que estão à margem de povoados e áreas urbanas e mantêm relações diretas de sociabilidade com eles. Tanto próximos do espaço urbano quanto do espaço rural, no passado e no presente, o processo de ocupação territorial foi permeado por tensões, pois

a territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a consequente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais (Brasil, 2012b, p. 8).

Aqui existe uma importante enunciação em relação ao processo de territorialização e de desterritorialização pelo qual passaram as chamadas populações quilombolas ao longo da história do Brasil. No entanto, nos chama a atenção o que tem sido demonstrado por diversos autores (Rocha, 2014; Rocha, 2021; Lopes, 2019), em relação a existência do “modelo de expansão capitalista” que tem ganhado força sobre os territórios quilombolas quer urbanos, quer rurais, por variados meios; ora por interesses imobiliários, visto que “vivem a tensão e a opressão do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores” (Brasil, 2012b, p. 24), ora por avanço do chamado agronegócio. As duas formas criam uma atmosfera de valorização dessas terras e, na mesma medida, de luta e resistência por seus modos tradicionais de vida, pela sustentabilidade no uso de suas terras e, sobretudo, por meios educacionais de conscientização e de formação para lidar com esses “capitães do mato” contemporâneos, não na caça à população negra, mas empenhados em sua desterritorialização.

Em outra subdivisão, que trata das Comunidades Quilombolas como *lôcus* dialético de tensão, lutas e desafios, o Parecer ressalta que a constituição de marcos legais direcionados à Educação Escolar Quilombola não pode ser encerrado por meio de uma ferramenta normativa, mas deve considerar o histórico social, cultural, identitário e de luta destas comunidades e, fundamentalmente, que o poder público possa atuar em conjunto com os quilombolas e suas respectivas associações. Em síntese

[...] a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre

acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações (Brasil, 2012b, p. 12).

O cuidado em contar com a participação das comunidades quilombolas nas audiências do campo educacional voltadas à essa população pode ser tomada como um significativo avanço na democratização dos serviços educacionais, desde a Constituição Federal de 1988 até a segunda década do século XXI, em frentes diversas e indissociáveis: por uma educação antirracista, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, por direito à cidadania, pela construção de políticas públicas que garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (Brasil, 2012b, p. 12).

No que se refere ao Direito à Educação, esse se estabelece como um pilar fundamental para os anseios do Movimento Negro e do Movimento Quilombola. O acesso à educação possibilita a construção de uma educação e sociedade antirracista, a conscientização sobre a luta por direitos, a manutenção dos direitos já conquistados e, ainda, aguça na população quilombola a consciência já evidenciada nos momentos de debates com o poder público, pois

nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura (Brasil, 2012b, p. 18).

Sobre a Educação Escolar Quilombola, o Parecer inicia essa subdivisão apresentando as peculiaridades das escolas quilombolas e das escolas que atendem às comunidades quilombolas, mas do que isto, traz um conjunto de condicionamentos relacionados ao atendimento escolar das pessoas dessas comunidades:

[...] ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local (Brasil, 2012a, p. 26).

Uma das maiores preocupações citadas é que a maioria dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ingressa em escolas próximas às comunidades quilombolas de origem; isso demanda a expansão das disposições inclusas nas DCNs de Educação Escolar Quilombola para limites territoriais maiores, na verdade em toda a Educação Básica, reforçando a urgência da elaboração de DCNs que promovam um diálogo de escalas

nacional, regional e local, de forma integrada, entre os sistemas de ensino, de modo a orientar o trabalho com a questão quilombola, pois compreende-se que

a educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil (Brasil, 2012a, p. 27).

Diante do amplo histórico, diagnose e orientações para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola presentes no Parecer nº 16/2012, ainda em 2012, foi homologada a publicação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012b) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) considerando que

as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012a, p. 3).

O elevado número de documentos oriundos de momentos coletivos de discussão pela garantia de direitos (32) demonstra não apenas um histórico internacional, nacional, regional e local de confluência na realização destas reuniões, congressos, audiências e seminários, como também a participação de sujeitos sociais de diferentes lugares de falas que, em alguns momentos, acabavam se interseccionando, a exemplo de representantes quilombolas, agentes governamentais, pesquisadores da sociedade civil, entre outros.

No texto das DCNEEQEB, destacamos a necessidade do trabalho integrado quanto à Educação Escolar Quilombola e a Educação Geral Básica, com ênfase para os pontos de convergência entre essa modalidade educacional e os demais nos marcos legais educacionais, com isso, essa deve “ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade” (Brasil, 2012a, Art. 1, § 1º, VI).

É relevante ressaltar que, nessa asserção legal, a contextualização histórica, social, educacional e econômica voltada a promover um diálogo entre o local e o global, que permita ao alunado quilombola receber serviços educacionais que lhe proporcionem a compreensão e valorização do seu lugar como formador da sociedade brasileira, sem tornar esta modalidade educacional em uma “ilha” centrada em si mesma. Antes, tem-se uma parte indissociável de

um universo social diverso, a sociedade brasileira/a educação nacional, “sem perder a especificidade”, pois

as consequências da omissão de questões acerca da positividade da identidade negra no sistema de ensino são grandes lacunas e mal-entendidos em relação à formação de toda a sociedade brasileira, de suas características, suas influências nos mais variados campos como nas artes, nas ciências, nos esportes, na culinária, nas relações familiares, nas relações sociais mais amplas (Silva, 2009, p. 123).

Em relação ao cumprimento das determinações legais, o reforço do pacto federativo foi fundamental, sobretudo ao estabelecer que

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (Brasil, 2012a, Art. 2º).

Em meio a esses esforços conjuntos dos entes federados, vê-se a previsão de apoio não apenas aos agentes educacionais dos governos, mas aos próprios estudantes quilombolas. O apoio mais promissor se refere à garantia de produção e disponibilização de materiais didáticos a todos os agentes escolares, inclusive com o aparelhamento dos espaços escolares com ferramentas tecnológicas que permitam o acesso didático-pedagógico ao imenso aporte cultural e literário disponível nos meios digitais. Em relação a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas, destacamos as orientações pertinentes à elaboração do Projeto Político Pedagógico desses espaços educacionais, posto que o PPP é entendido como expressão da autonomia e identidade escolar, sendo primordial para a garantia do direito à Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve ser pautado em consonância com o Art. 31, conforme descrição de seus incisos abaixo

- I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
- III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2012a, Art. 31).

Nesta perspectiva a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP), necessariamente deve envolver e promover a participação de toda a comunidade escolar; no caso dos quilombos,

há uma imensidão de vozes: idosos, jovens, agricultores, pescadores, artesãos, professores e professoras, pesquisadores, homens e mulheres com tradições culturais e mesmo religiosas que os mantêm em permanente contato com sua ancestralidade e com as inovações ocorridas no espaço local, nacional e global. Embora seja ressaltada a autonomia para a elaboração desse importante documento escolar, reafirma-se a necessária “observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos” (Brasil, 2012a, Art. 31, II).

Dentre as inúmeras atribuições definidas em regime de colaboração com vistas à formação de profissionais qualificados, aparelhamento didático-pedagógico e curricular, vislumbra-se o reforço para a criação de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; com a participação dos entes federados, das instituições de ensino e pesquisa, e sobretudo, com a participação do Movimento Negro e do Movimento Quilombola.

Como resultado das lutas e dos marcos legais, em 2013, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, um substancial documento educacional que, de início, expressava que: “Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 2013, p. 5). Como forma de garantir voz a uma amplitude de coletivos sociais que seriam contemplados nessas DCNs/2013, realizaram-se conferências, seminários, audiências, debates com a participação dos sistemas de ensino, órgãos educacionais e da sociedade civil; na tentativa desafiadora de alcançar as diversas realidades e comunidades educacionais, a iniciativa era composta pelos seguintes documentos

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; **Diretrizes da Educação do Campo**; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, **Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA**, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2013, p. 5, grifo do autor).

Ressaltamos no grifo acima que, em dadas realidades, é possível existirem diferentes modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. Diante disso, ressaltamos a importância de se elaborar DCNs que abranjam as mais diversas demandas educacionais. No que se refere à Educação Escolar Quilombola, é necessário respeitar: as sazonalidades produtivas; a preservação e valorização de suas tradições e referencial identitário; a construção de matrizes curriculares e material didático que dialoguem tanto com um conhecimento geral quanto com os saberes específicos; e, fundamentalmente, o primado por uma educação antirracista, pela luta e conquistas de direitos.

Essas múltiplas diretrizes que a princípio podem nos parecer uma perspectiva fragmentária de compreensão da educação em nosso país, na verdade representam a diversidade cultural de nossa formação social complexa, suas formulações refletem a interação entre Estado e movimentos sociais na construção de políticas que atendam às demandas específicas de diferentes grupos. Os movimentos sociais atuaram como mobilizadores na reivindicação e normatização das modalidades educacionais e de suas diretrizes. A construção de currículos e materiais didáticos que dialoguem com essas especificidades evidencia o papel da política educacional como um campo de disputa e negociação, no qual a luta por uma educação antirracista e a garantia de direitos se consolidam como elementos fundamentais.

O reconhecimento dessa variedade de modalidades e realidades escolares – que em alguns casos se aproxima do histórico de lutas, formação e até condições geográficas e sazonalidades produtivas – não bastaria para garantir educação de qualidade nesses espaços, com destaque para Educação Escolar Quilombola. A consumação dessas políticas públicas educacionais necessita de uma verdadeira reinvenção escolar, carecendo de uma real tomada de posicionamento político dos próprios ambientes escolares, pois

Algumas ações são necessárias, tais como: informar no censo escolar; investir num processo de formação que permita ter a comunidade como *lôcus* dessa formação, suas lutas, manifestações e valores culturais e ancestrais; estabelecer contínuo diálogo com as lideranças quilombolas no sentido de trazer para a escola, em forma de currículo vivo a vida da comunidade (Coordenação Nacional De Articulação Das Comunidades Negras Rurais Quilombolas [CONAQ], 2019, p. 3).

Segundo essa perspectiva, se faz necessária a militância constante entre gestores escolares e associações quilombolas para fazer cumprir as previsões legais, sobretudo em relação a organização de estratégias escolares, formação e produção de materiais didáticos em

âmbito interno, aproveitamento dos espaços culturais, naturais, produtivos e de lazer, como ferramentas didático-pedagógicas, já que nesta nova realidade legal

a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo o que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (Brasil, 2013, p. 18).

É nesse contexto que as ações das escolas quilombolas devem ser norteadas, sendo fundamental o convite e a participação ativa da comunidade na escola, valorizando o amplo conjunto de direitos conquistados. Segundo Rocha (2020), além de garantir a existência territorial jurídica às Comunidades Remanescentes de Quilombo, a Carta Magna encaminhou o processo legal que garantiu o direito à Educação Escolar Quilombola. Tal modalidade educacional permite garantir não apenas a valorização da ancestralidade negra, mas a própria permanência de sua cultura e possibilidade de conexão com o todo do qual faz parte, ou seja, a sociedade e a educação nacional. Compreende-se daí que

no contexto das comunidades remanescentes quilombolas, temos a educação escolar como um meio relevante para a valorização da cultura e historicidade quilombola, elementos esses, que se levado em consideração pela escola, podem promover a valorização da identidade desses sujeitos, permitindo a continuidade e reprodução cultural da presente nos territórios quilombolas (Silva, 2015, p. 53).

A esse respeito Custódio (2017) afirma que a luta antirracista não se limitava à desconstrução de preconceitos historicamente naturalizados, mas, sobretudo, buscava a valorização da identidade negra, visto que

outro aspecto importante defendido pelo MNU era incentivar o negro a assumir sua condição racial, assumindo assim não apenas o aspecto natural de seu cabelo e reivindicando as origens africanas, mas também reivindicando o termo "negro", que era envolto de uma conotação negativa e agora era usado dentro de um contexto de afirmação desta identidade, extinguindo assim o termo "homem de cor" (Custódio, 2017, p. 125).

Esse compromisso, em busca da valorização da afrodescendência no Brasil, seguiu com afinco e, segundo Pereira (2010), a agenda educacional do Movimento Negro Unificado continuou sua militância neste campo.

No que se refere ao processo de instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, esta toma de maneira muito tímida a referência às questões da instituição do

ensino da história e cultura afro-brasileira, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, só para termos um parâmetro quantitativo, o termo afro é mencionado apenas 14 vezes no texto da Base e, dessas 14 vezes, aparece seis vezes como nota de rodapé, no contexto de referência a leis e pareceres que tratam da instituição do ensino de história e cultura afro-brasileira e depois indígena como parte integrante do currículo e que devem ser trabalhados nas escolas. As outras oito vezes aparecem como duas citações diretas das mesmas legislações já trabalhadas aqui, sendo: uma vez no texto do componente curricular da língua portuguesa, no texto do componente curricular de geografia aparecem duas vezes, em história nos anos finais aparecem duas vezes e uma vez em ensino religioso.

Por outro lado se a perspectiva do ensino da história e cultura afro-brasileira, aparecem subsumidas no texto da BNCC, já que aparecerem menos como orientações curriculares mais incisivas e, aparecem mais como indicação legislativa as normas já vigentes, a palavra quilombola só aparece citada no texto da BNCC apenas três vezes, a primeira na parte das orientações gerais e as outras duas vezes, uma nas orientações de geografia e a outra como um dos elementos de habilidades e competências do 9º ano do ensino de história.

Essa “quase ausência” discursiva da negritude na BNCC vela a força instituinte das legislações referentes à história e à cultura do povo negro no Brasil, dando à questão um viés muito mais burocrático e menos como expressão cultural de um currículo articulado às realidades locais. Por outro lado, pode ser positiva nos movimentos de resistência de práticas que tragam a força da cultura negra para o interior das escolas quilombolas, pois, se de um lado não explicita, por outro lado, possibilita autonomia para estados e municípios criarem seus conteúdos a partir de suas realidades locais.

Segundo Arroyo (2015), apesar do esforço empreendido, as escolas do campo – entre elas as que ofertam educação escolar indígena e quilombola – têm primado por uma oferta educacional que atenda às demandas educacionais destes cidadãos. Contudo, se não houver diálogo com o histórico de lutas desses coletivos sociais, demonstrarão precariedade ou até mesmo a inexistência de um sistema educacional que verdadeiramente corresponda às demandas educacionais da comunidade.

Empreender esforços para conscientizar sobre a necessidade de modificar a realidade significa priorizar estudos que busquem perceber as contradições das políticas que, no seu processo de desenvolvimento, produzem avanços, mas também ainda significam um tanto de “inexistência de um sistema público de educação no campo e nos territórios indígenas, quilombolas” (Arroyo, 2015, p. 51). Assim, vamos na próxima seção deste trabalho apresentar a conquista da base material para o funcionamento da Escola Santo André, enquanto uma

Escola Quilombola, articulando essa exposição ao processo histórico da luta dos negros no Pará e em Abaetetuba, constituindo-se então a terra, enquanto base material de um processo educativo escolar quilombola.

4. ABAETETUBA NEGRA E QUILOMBOLA: OS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS COMO PRODUÇÃO IDENTITÁRIA INSTITUINTE NO BAIXO TOCANTINS.

Nesta seção, vamos apresentar o processo de instituição da Escola Santo André como uma escola quilombola no município de Abaetetuba, Pará. Para desenvolver esta seção, vamos inicialmente proceder à historicização das lutas negras em suas políticas de aquilombamento no Pará, considerando a articulação dessas lutas como condição necessária para a conquista da base material de funcionamento da Escola Santo André, enquanto escola de Educação Quilombola em Abaetetuba.

Tal articulação não se dá num processo linear de causa e efeito, mas como resultado de um processo de longa duração da resistência negra pelo direito a existir como sujeitos humanos e não como objetos e, hoje, em nossa contemporaneidade, de modo especial, também como luta pelo direito à educação escolar de qualidade, num contexto de (re)afirmação da identidade de sujeitos negros remanescentes, moradores em territórios de populações quilombolas ancestrais. Nessa perspectiva, no contexto histórico da Escola Santo André, a conquista da base material para o funcionamento desta enquanto escola quilombola e suas questões burocrático-administrativas, tais como autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou cessão de espaço) e condições de funcionamento, vão se delineando conjuntamente ao processo de reconhecimento de que a população que habita aquele lugar se configura como uma população que habita um território enquanto uma Comunidade Remanescente de Quilombo.

Se o arcabouço jurídico-político da legislação educacional vem, desde a década de 1980, propiciando avanços democráticos no acesso e permanência das populações em geral na escola no Brasil, de um ponto de vista especial, são as lutas ancestrais que têm oportunizado a identidade da base material de funcionamento das escolas quilombolas no país. Não podemos efetivar um estudo que relegue a uma posição secundária essa questão socio-histórica, considerando principalmente que política não se refere apenas às ações do Estado, mas é, segundo Castoriadis (2002), “atividade explícita e lúcida concernente à instauração das instituições desejáveis” (p. 260).

Para desenvolver a historicização proposta, faremos uma breve apresentação da Amazônia Paraense, suas peculiaridades produtivas; em seguida, recorreremos ao histórico de lutas dos negros na Amazônia, em especial da região do Baixo Tocantins e da região insular do município de Abaetetuba e, por fim, ao processo de instituição da Escola Quilombola Santo André.

Podemos afirmar que as lutas negras por territórios se dão num processo em três movimentos: o primeiro, como aquelas lutas iniciadas como resistência à escravização, por meio das fugas e da formação dos quilombos; o segundo, como as lutas negras reivindicatórias e suas conquistas, já no interior de uma sociedade brasileira republicana, onde podemos localizar o que também é conhecido como o movimento dos novos quilombos; e, por fim, a formação e o reconhecimento oficial do território quilombola da Comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, enquanto território geopolítico e cultural de populações remanescentes de negros aquilombados, que se constituiu como locus da conquista de direitos cidadãos no âmbito das políticas públicas de acesso a bens sociais, políticos, culturais e, em nosso caso, educacionais, por meio da instituição da Escola Santo André como educação escolar quilombola na Comunidade Rio Baixo Itacuruçá, em Abaetetuba, no Pará.

4.1 A Amazônia Paraense, Abaetetuba e o Baixo Tocantins

Na sociedade amazônica é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante que o homem se afirma no mundo objetivo e é por meio deles que se aprofunda o conhecimento de si mesmo. Essa forma de vivência, por sua vez, desenvolve e ativa a sensibilidade estética. (Paes Loureiro, 2012, p. 21).

Como vimos, Paes Loureiro destaca que a experiência pelos sentidos é essencial para o processo de construção da identidade e para a compreensão do lugar do indivíduo no mundo. Trata-se de um processo de leitura da natureza em seu cotidiano e, mais do que isso, é por meio da experiência do mundo vivido e percebido que o sujeito constrói conhecimentos sobre si próprio.

Sobre esse universo de percepções próprias da gente amazônica, Bengio (2023) afirma a Amazônia como locus de interesse e cobiça mundial quanto à biodiversidade e, ainda, como lugar de destaque quanto aos fluxos migratórios e, por conseguinte, aos conflitos fundiários pela terra.

Nesse cenário de riquezas naturais e complexa teia de sociabilidades, Oliveira e Hage (2011) tratam a Amazônia Paraense como um construto histórico de grande envergadura socioterritorial, que mantém em diálogo uma multiplicidade de populações, modos de ser e fazer, territorial e identitariamente arraigados ao campo, aos rios e à cidade, o que possibilita diversos elos econômicos, sociais e culturais.

Sobre a diversificação produtiva e seus desdobramentos na ocupação da Amazônia Paraense, Cruz e Trindade (2021) ressaltam que, desde o século XIX, por todo o século XX e início do XXI, a Amazônia passou a ter o status de grande produtora e exportadora de commodities, “particularmente no estado do Pará, no primeiro caso com a produção de borracha e no segundo na exploração do minério de ferro, ambos os produtos destinados ao mercado externo” (Cruz; Trindade, 2021, p. 7).

No início do século XXI, a Amazônia paraense experimentou um intenso desenvolvimento econômico, impulsionado por projetos ambiciosos nos setores mineral, pecuário e agrícola. Esse crescimento acelerado resultou em um significativo aumento populacional, transformando a região em um palco de acirrados conflitos fundiários, sociais, culturais e étnico-raciais.

Nesse contexto, a especulação fundiária atraída pelo agronegócio criou um cenário de contrastes em relação à sustentabilidade socioeconômica. Por um lado, a expansão da produção de palma de dendê e açaí gerou empregos e renda para várias comunidades locais, dinamizando a economia regional. Por outro lado, desencadeou um processo de proletarização da população rural, com a venda e expropriação de terras antes destinadas à agricultura familiar. Essa realidade, de acordo com Conceição e Silva (2021), revela a complexa dinâmica entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade na região.

Como exemplo dos processos de avanço do capital em terras da Amazônia Paraense, temos o caso da Cargill. Segundo Silva (2023), a Cargill é uma empresa com sede nos Estados Unidos que vem implementando um ousado projeto de criação de infraestrutura portuária na Amazônia, com vistas a garantir a viabilidade e a otimização do escoamento e da exportação da produção endógena e exógena advinda do agronegócio. Nesse projeto, situam-se duas estruturas portuárias principais: o Terminal de Uso Privado de Santarém e o de Abaetetuba.

Figura 1 -Localização Terminal de Uso Privado Cargill S.A – Abaetetuba.



Fonte: Thaís Mello. Portal de Jornalismo Samaúma. 2023.

Como é possível observar no mapa, a construção se dará próxima às comunidades tradicionais existentes no município de Abaetetuba, o que, de acordo com Silva Ferreira (2020), causará “a erosão do solo às margens das ilhas, a poluição das águas pelos resíduos provenientes da lavagem das embarcações e a impossibilidade de pesca no entorno de onde as balsas ancoram” (Silva Ferreira, 2020, p. 23-24).

Nesse contexto, as lutas pelo direito à terra como lócus de vida, produção e sobrevivência das comunidades locais não se esvaneceram. Os movimentos sociais continuam tendo papel importante como forma de resistência ao processo de destruição dos modos de vida e da ancestralidade das populações nos espaços afetados por esses grandes projetos. Segundo Silva (2022), a organização dos movimentos sociais do campo em Abaetetuba vem sendo amadurecida desde a década de 1980, passando por várias etapas, de acordo com as demandas de lutas e pela integração das comunidades: “originadas de organizações comunitárias (1985), Movimento de Pescadores (1985), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba — AMIA (1986), até chegar à instituição do Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba — MORIVA (2003)” (Silva, 2022, p. 37).

Esse campo de luta não se restringe estritamente às questões ambientais. Azevedo (2018) identifica diversas frentes reivindicatórias, tais como saneamento básico, energia elétrica, serviços de saúde, preservação ambiental, demarcação de terras, educação, entre outros. E tais lutas não são novas no processo de luta por direitos; essas lutas, no que se refere ao povo negro, são lutas ancestrais por uma vida com o mínimo de dignidade, que, na grande temporalidade do instituinte, se articulam às atuais políticas de educação inclusiva, que reconhecem a identidade negra dos povos remanescentes em territórios quilombolas.

A instituição de uma Comunidade Remanescente de Quilombo é um processo histórico de formação social e política enquanto sociedade instituinte, assim como a construção linguística de sentido do ser quilombola. Acerca do termo linguístico, Munanga (1996) demonstra como sua origem não apenas advém de línguas de matriz africana, mas já ganhava materialidade no território africano.

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu, (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos destes povos bantos cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (Munanga, 1996, p. 58).

A história de formação dos quilombos no Brasil confunde-se com a chegada e luta dos africanos nos séculos iniciais da experiência colonial escravocrata portuguesa na América. De acordo com Moura (2021), documentos oficiais do Estado Metropolitano, ainda no século XVIII, já traziam em seus registros as primeiras menções ao que seria o quilombo, evidenciando que

Quilombo era, segunda definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”(Moura, 2021, p. 23).

Formações populacionais com características semelhantes às descritas nesse documento metropolitano do século XVIII encontravam-se distribuídas por toda a América Portuguesa já no transcurso do século XVII, como no exemplo do Quilombo dos Palmares, que teve em Zumbi sua principal liderança, morta em 1695 (Munanga, 1996). Ainda de acordo com Munanga (1996), muito da estrutura organizacional e territorial dos quilombos espalhados pelo empreendimento colonial português na América foi organizada com base nos quilombos já existentes na África. Daí depreende-se que

o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63).

No Pará, Tavares e Oliveira (2018) ressaltam que, durante o século XIX, no município de Óbidos, no sudoeste do atual estado do Pará, comumente se publicavam anúncios de fugas e formação de quilombos. Tais manobras de resistência ao sistema escravocrata ocorriam em eventos festivos e atendiam às sazonalidades climáticas da região, dando-se em períodos de cheia (dezembro a maio) e de baixa dos rios (junho e julho), que festivamente coincidiam com o Natal, com as festas juninas e com o período de extração da castanha. Segundo Bezerra Neto (2001), durante o correr dos novecentos, eram comuns anúncios de fugas de escravos e aquilombamentos nos jornais da capital paraense, em relação a diversas localidades: Belém, Marajó, Óbidos, Cametá, Acará, Bragança, entre outras.

Em um período de conflitos pela emancipação política das colônias; de tensão, ruptura e alinhamento político da Amazônia ao “Brasil” (atual Sudeste do Brasil, a partir do Rio de Janeiro); de construção do Império Brasileiro na Amazônia; e de extremismos políticos, sociais e étnico-raciais, tivemos no Pará condições favoráveis à organização de diversos segmentos sociais, que levaram à Cabanagem e, por fim, a uma grande efervescência pelo cessar da ordem escravocrata:

Na década de 1830, por sinal, a rebeldia escrava acentuou-se durante a Cabanagem (1835/1840), na qual diversas lideranças negras encabeçavam batalhões de escravos fugidos ou aquilombados nas lutas contra as tropas da legalidade, enviadas pelo governo da Regência (Bezerra Neto, 2001, p. 76).

Com momentos de rebeldia, de encorajamento negro pela luta por liberdade, numa reunião de forças que aglutinava intelectuais (brancos e negros), autoridades políticas e negros (escravos, livres e libertos), espalhou-se uma preocupação entre as autoridades locais e nacionais do recém-instituído Império Brasileiro, avolumando-se solicitações oficiais de repressão às fugas — sobretudo pela dissolução dos locais de recepção a esses cativos fugitivos: os mocambos ou quilombos. É o que se nota neste documento expedido pelo Juízo Policial de Paz da Campina, freguesia de Belém:

As imediações da cidade, e todo o interior se acham infestados dum grande número de escravos fugidos, que sempre houveram, mas agora parece que se tem aumentado. Lembra-nos que será conveniente ordenar aos juizes de paz para que arranjem, como em companhias por delegações, os índios e caboclos, outrora ligeiros, comandados pelos mais hábeis, e ativos, para à ordem dos delegados examinarem o distrito, concedendo-se lhes armas, pólvora e terçados, sendo a despesa feita por conta da nação, que tem a obrigação de garantir o sossego, e a tranquilidade dos povos, ainda que ao depois ela seja indenizada pelos senhores de escravos apreendidos (O Publicador Amazonense, 1932, apud Salles, 1988, p. 211).

As justificativas para a formação das “companhias por delegações” referem-se aos locais onde se encontravam muitos escravos fugidos — que já existiam e se ampliaram naquele momento. Outro ponto de grande importância nesse documento é a relação antagônica de interesses entre a população subjugada do período: enquanto muitos, encorajados pelas ideias e acontecimentos políticos do momento, organizavam fugas e formavam esquadrões de negros — “Na região do Acará, o preto Félix ‘à testa de quase quatrocentos escravos’; na zona bragantina, ‘o preto Cristóvão, escravo do engenho Caraparu’, à frente de centenas de escravos e negros livres” (Bezerra Neto, 2001, p. 76) — outros eram arregimentados pelas forças legalistas para engrossar a marcha pelos rios e florestas, como verdadeiros “capitães do mato” (“os índios e caboclos, outrora ligeiros, comandados pelos mais hábeis e ativos”), em busca do apresamento dos fugitivos e da consequente dissolução dos aglomerados populacionais, os ditos quilombos.

Registre-se que a repressão aos escravos fugitivos e aos locais de esconderijo destes não se dava de forma homogênea, pois havia casos em que os locais de “acoitamento” não eram exatamente os mocambos ou quilombos, mas as propriedades de senhores, aos quais também recaía certa punição - contudo, com muito menos rigor do que aquele dispensado à negritude escrava, livre ou liberta envolvida nesses episódios (Bezerra Neto, 2001, p. 97).

Seguindo as tramas de inserção e resistência dos negros na Amazônia, as pesquisas de Gomes (2006) identificam uma forte presença de cativos africanos no curso do Rio Tocantins, em território paraense:

Algumas áreas ao longo do grande rio Tocantins foram importantes regiões com a escravidão africana na Amazônia Colonial e Pós-Colonial. Com uma ocupação iniciada em fins do século XVII somente no século XIX tiveram, entretanto, desenvolvimento com a lavoura canavieira, principalmente em localidades em torno do Baixo Tocantins, como Abaetetuba, Cametá e Mocajuba. Com o fim do cativeiro e início do século XX, parte destas regiões entrou em declínio, concentrando-se apenas na economia extrativista (Gomes, 2006, p. 281).

Como vimos, a ocupação das ilhas de Abaetetuba, na região do Baixo Tocantins, parece ter suas origens no século XIX. Esse período foi marcado por intensos conflitos decorrentes da Cabanagem (1835-1840), o que resultou em um aumento da presença negra no município. Esse crescimento populacional foi impulsionado pelo deslocamento de pessoas que fugiam ou se aquilombavam, vindas do Marajó e de Belém, conforme sugere o relato a seguir:

O meu avô era negro, descendente de escravo, ele trabalhava como um dos escravos no engenho na região do Marajó e lá tinham várias famílias negras que moravam lá. Nessa época, eles se sentiram tão humilhados que fugiram numa noite, atravessando o rio Pará num batelão, vieram várias famílias que se localizaram num quilombo no rio Assacu, é uma ilha e outras famílias se localizaram na ilha do Xingu. Minha mãe era filha desse meu avô quilombola, por essas origens eu tenho a origem negra, sou descendente das comunidades de remanescente quilombo. Eu só fui descobrir isso, a partir de um estudo que eu fiz em 99 que eu descobri que minha origem é negra (Assessor da CPT em entrevista ao autor em setembro de 2015 apud Coutinho, 2018, p. 36).

Constata-se, nesse relato, que fatores diversos contribuíram para a ocupação da região das ilhas por negros de Abaetetuba e de áreas circunvizinhas. Isso nos leva a evidenciar o desenvolvimento das lutas negras em Abaetetuba, que se desenrolam desde o primeiro movimento de instituição de quilombos, com o aumento das fugas de escravos no final do século XIX (Bezerra Neto, 2001), passando pela reprodução dos modos de vida das comunidades remanescentes de quilombos ao longo do século XX, até a expansão dos "novos quilombos", conforme denominados por Mattos (2006). Esses movimentos revelam a persistência da luta histórica dos negros pela posse de terras em Abaetetuba, no Pará, em consonância com outros movimentos similares no restante do Brasil.

Essa luta se manifestou inicialmente como forma de escapar da escravidão, buscando garantia de sobrevivência e, com as transformações políticas e institucionais da República, como busca por direitos sociais e, até o momento contemporâneo, pela instituição dos Novos Quilombos, que se articulam a partir de um processo de identificação e luta por direitos dos negros desse município paraense, durante e após a década de 1990. Esse terceiro momento é compreendido por Mattos (2006) como um novo ciclo em que o processo de luta negra se destaca como a luta - associativa ou não - dos remanescentes de quilombos e das terras ocupadas por negros pós-abolição, intensificando-se na década de 1970, quando

a maioria das muitas comunidades negras rurais espalhadas pelo país, em conflito pelo reconhecimento da posse tradicional de terras coletivas, então majoritariamente identificadas como "terras de preto", nem sempre se associava à ideia histórica clássica do quilombo. Muitos dos grupos referenciados à memória da escravidão e à posse coletiva da terra, em casos estudados por antropólogos ou historiadores nos anos

70 e 80, tinham seu mito de origem em doações senhoriais realizadas no contexto da abolição (Mattos, 2006, p. 106).

Aqui se evidencia um ponto de inflexão na formação de aglomerações populacionais de negros resistentes à ordem escravocrata — não apenas como locais que recebiam escravos fugitivos, mas também como espaços ocupados a partir de doações de terras a negros libertos. Esses lugares acabavam por servir como pontos de encontro de negros escravos, livres, libertos e, ainda, de homens livres de todas as origens étnicas. Desse movimento, com a identificação de terras ocupadas por negros no pós-abolição, empreendida ao longo dos séculos XX e XXI, emergiram os chamados “novos quilombos”, que

Se não são necessariamente descendentes de antigos acampamentos de escravos fugidos, escondidos nas matas desde o tempo do Brasil monárquico [...] têm claramente uma origem recente nas demandas por garantia de direitos à posse coletiva de terras, apresentadas por colonos e posseiros negros tradicionais, a partir do apoio de novos aliados, nos quais a pastoral da terra da Igreja Católica, os movimentos negros, a Associação Brasileira de Antropologia e alguns outros atores da sociedade civil brasileira pós-redemocratização ocuparam papel especial (Mattos, 2006, p. 106).

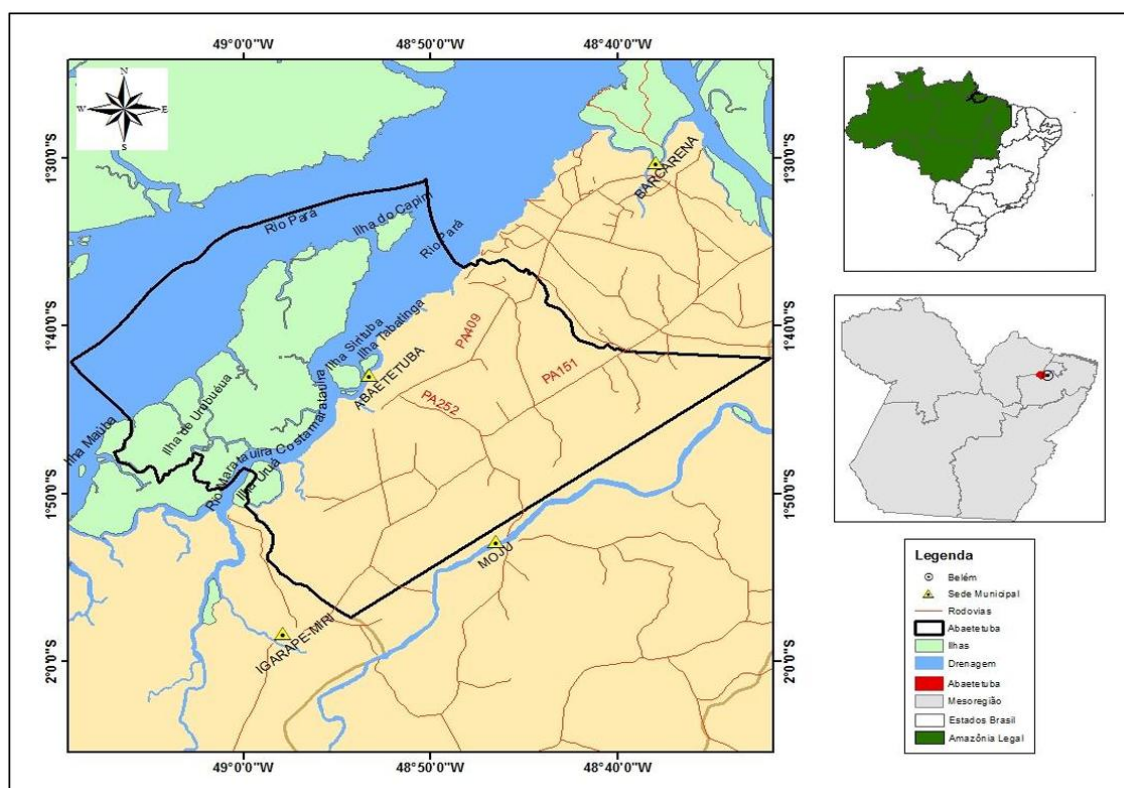
Entendemos que este é um momento específico na luta dos negros no Brasil, que mobiliza os negros do campo e da cidade à organização associativa, em busca de uma causa principal: a titulação das terras ocupadas pré e/ou pós-abolição. Esse movimento ganhou força no período de redemocratização do país, com a luta pelo direito à demarcação das terras remanescentes de quilombos, prevista nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Mais uma vez, o quilombo é demarcado como, segundo Moura (2021), um local de resistência negra no Brasil - antes contra a escravidão, agora por inclusão, acesso à terra e a todos os direitos sociais constitucionalmente previstos.

Assim, os novos quilombos são uma expressão instituinte - territorial, social, cultural e identitária - que se manifesta enquanto uma diáspora quilombola, a qual “pode ser compreendida como a experiência política e cultural que conecta diferentes territórios negros marcados pela resistência ao colonialismo, ao racismo e à expropriação territorial” (Oliveira, 2019, p. 52). Essa diáspora recria, reinterpreta e reterritorializa a memória ancestral da África a partir das condições locais onde esse novo território quilombola se institui (Oliveira, 1998).

Abaetetuba é um município do estado do Pará, na Amazônia brasileira, pertencente à Microrregião de Cametá, que, por sua vez, integra a Mesorregião do Nordeste Paraense. É a cidade-polo da Região do Baixo Tocantins, com a 7ª maior população do estado, com mais de 150 mil habitantes. Localiza-se a 72 km em linha reta de Belém, à margem direita do rio Marataúira, um dos afluentes do estuário do Rio Tocantins, possuindo uma área territorial de

aproximadamente 1.610,646 km². A população urbana é estimada em 86.614 pessoas, distribuídas em 17 bairros em uma área de aproximadamente 17 km², enquanto 60.653 residem na zona rural, compreendendo a região do arquipélago (72 ilhas) e a região das estradas (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas), conforme dados do IBGE (2022)."

Figura 2 - Mapa de localização do município de Abaetetuba.



Fonte: Pojo (2017)

No tocante à população quilombola, de acordo com os dados do censo realizado pelo IBGE (2022)

foram identificados 494 Territórios Quilombolas oficialmente delimitados no país, que abrigavam 167.202 quilombolas. Assim, apenas 12,6% da população quilombola residia em territórios oficialmente reconhecidos. Entre estes territórios, o de Alcântara/MA tinha a maior população quilombola residente (9.344), seguido por Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Bom Remédio/PA (5.638) e Lagoas/PI (5.042) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

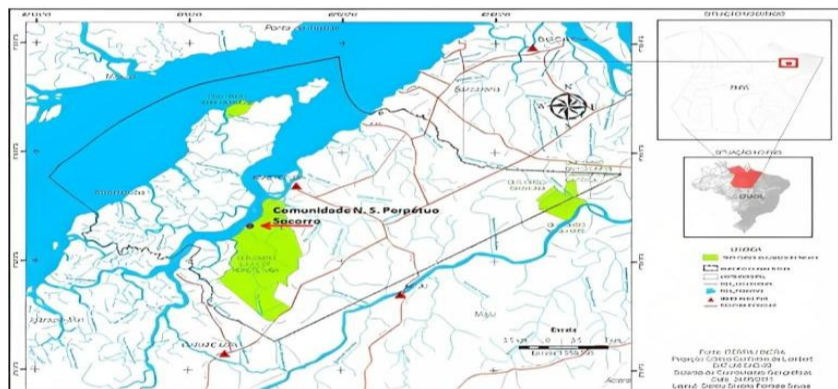
Tais dados evidenciam que Abaetetuba possui a segunda maior concentração de pessoas residindo em territórios quilombolas já demarcados, visto que os territórios do Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá e Bom Remédio/PA, com 5.638 habitantes, são comunidades pertencentes à região insular do município, composta por 73 ilhas situadas na confluência dos rios Tocantins

e Pará. Esses dados também demonstram que as maiores densidades demográficas de populações remanescentes se encontram em territórios localizados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

É justamente no território da CRQ Rio Baixo Itacuruçá, na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que se localiza a Escola Santo André - instituição escolar que expressa o processo de uma política instituinte, objeto desta pesquisa: a educação escolar quilombola. É pela articulação com a terra que a educação quilombola se institui, pois a Escola Santo André não nasce quilombola, mas torna-se quilombola, como expressão dos avanços das lutas negras por dignidade de existir numa sociedade com justiça social e com políticas públicas educacionais. Essas políticas, engendradas por essas lutas e pela relação de protagonismo desses sujeitos, vão se constituindo como avanços societários significativos no processo de democratização da sociedade brasileira, em sua feição de reconhecimento da identidade das populações negras no país.

Estudos recentes têm demonstrado importantes permanências e alterações no modo de vida dessa população em face aos avanços do capital produtivo nas áreas circunvizinhas às suas terras; chegada e ampliação na oferta dos serviços educacionais; busca por oportunidades de estudo e trabalho no núcleo urbano; entre outros condicionantes (Ranieri, 2016; Pojo, 2017; Pojo; Elias, 2018; Pojo; Pereira, 2022; Lobato; Barreto, 2022); inclusive o número da população quilombola nessa região chama a atenção, e a causa desse quantitativo populacional pode ser inferido a partir das seguintes possibilidades ou o número de sujeitos sociais envolvidos nesse panorama diaspórico é pequeno, ou o quantitativo de pessoas que emigra da comunidade, em sua maioria, retorna a ela, ou ainda, os mais de cinco mil habitantes que lá permanecem representam uma amostra que comporta os que lá estudam, vivem e trabalham, somados aos que se envolvem numa diáspora temporária, de idas e vindas diárias e/ou semanais, em um fluxo *comunidade - núcleo urbano - comunidade*.

Figura 3 - Mapa das terras quilombolas na região das ilhas de Abaetetuba



Fonte: Silva (2015), a partir de dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

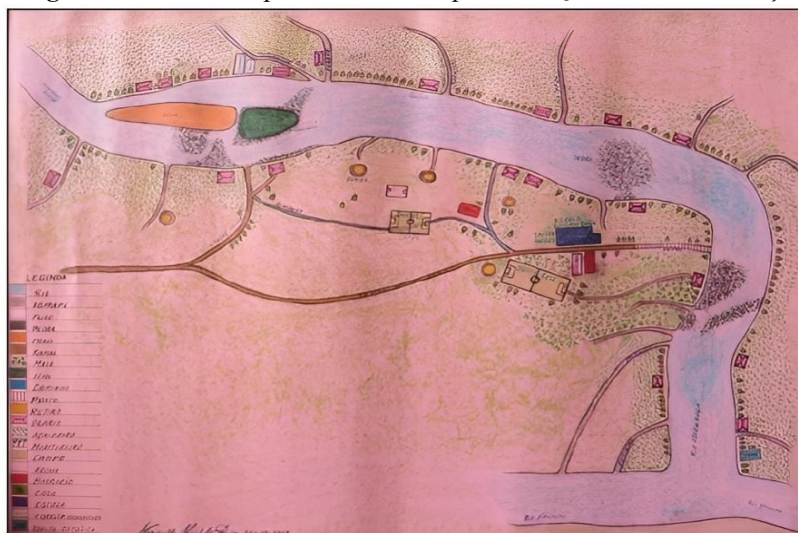
A área destacada no mapa acima é a Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro onde se situa a Escola Quilombola Santo André. Essa área ganhou a extensão atual com a publicação do Termo de Retificação – ITERPA/2010 que, no afã de corrigir pretensos equívocos na demarcação inicial de 2002, acabou reduzindo a área total já titulada, resolvendo-se pela

alteração da área de área total de 11.458.5320 ha (onze mil, quatrocentos e cinquenta e oito hectares, cinquenta e três ares e um), perímetro de 55.998.26 m, na forma de uma polígono IRREGULAR de 31 (trinta e um) lados; para uma área total de 9.076.1909 ha (nove mil e setenta e seis hectares, dezenove ares e noventa e um centiares), envolvida por um perímetro de 66.336.75 m, na forma de uma polígono IRREGULAR e 151 lados, localizado na PA 151, Km 16, sentido Igarapé Mirim, município de Abaetetuba (Pará, 2010, p. 1).

A terra assim demarcada é composta pelas Comunidades Remanescentes de Quilombo que são Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João (Médio Itacuruçá), Arapapu, Rio Tauaré-Açú, Arapapuzinho e Rio Ipanema. Nesta demarcação, evidencia-se a possibilidade de acesso à Comunidade Rio Baixo Itacuruçá tanto pelos rios, quanto por terra, por meio das estradas e ramais adjacentes à rodovia PA-151, na altura do Km 16.

A comunidade Rio Baixo Itacuruçá recebeu o título de território quilombola no ano de 2002 do Instituto de Terras do Pará (ITERPA).

Figura 4 - Desenho representando o mapa da CRQ Rio Baixo Itacuruçá



Fonte: Arte: Marinaldo Araújo IN Pojo e Elias (2018), a partir de pesquisa de campo

Na ilustração acima, observa-se a representação da paisagem natural e do espaço físico da Comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, com elementos aglutinadores da comunidade, como espaços de lazer, campos de futebol e margens de rios e igarapés, além do prédio da Escola Santo André, espaço de encontro da juventude das diversas comunidades que dão vida aos processos produtivos, econômicos, sociais, ancestrais e culturais do território.

Da origem da Escola Santo André, não há, na literatura, uma concordância entre os estudiosos quanto à data de sua fundação. Segundo os Projetos Político-Pedagógicos da escola, dos anos de 2013, 2015 e 2024, a Escola Santo André iniciou suas atividades como escola municipal em 1925.

Sua implantação foi devido a necessidade de escola para as comunidade (sic) e, naquela época teve seu funcionamento primeiramente numa casa de família e com o passar de alguns anos a população foi aumentando e já não comportando no espaço cedido pela família houve a construção de um espaço próprio. (Abaetetuba, 2013, p. 11)

A Escola Santo André, como tantas outras escolas brasileiras e amazônicas, segue aquilo que Almeida (1997), em seu estudo “A dimensão educativa da gestão: o desafio em construir a educação pública popular no interior da Amazônia – o caso de Gurupá”, categorizou como processo informal ou doméstico. Ou seja, o surgimento das escolas nas povoações do interior do estado do Pará ocorre como resposta das próprias comunidades às suas necessidades educacionais. Assim, no vácuo das políticas institucionais do Estado, as próprias comunidades instituem, de modo autônomo, a educação escolar, exercitando, nos limites de sua realidade, um projeto de autonomia que buscava dar-lhes acesso a um bem já instituído — a escola em sua face moderna de difusora de bens culturais, onde a aprendizagem da leitura e escrita, do cálculo matemático e dos valores civis eram conhecimentos a serem apreendidos para o melhor desenvolvimento social das crianças e jovens. Para Almeida, esse processo revela que:

[...] a vida pública e a vida privada se relacionam de forma que seu limiar é uma tênue linha divisória. Ora é o poder dos grupos organizados que encaminham as soluções para seus próprios problemas, por vezes é a intervenção estatal que absorve ou tolhe o encaminhamento já dado à uma determinada ação, ou então, são as orientações religiosas que têm enorme força na vida local e que tem numa história mais recente alimentado as forças da população para a tensão existente entre os âmbitos público e privado. (1997, p.80)

Uma outra indicação das origens da Escola Santo André pode ser encontrada em Ranieri (2016), a pesquisadora afirma baseada na memória de moradores da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do rio Baixo Itacuruçá que:

a educação escolar sistemática e o primeiro espaço de ensino começam a partir do ano de 1963, onde existia nas comunidades salas de aulas improvisadas nas casas de moradores. Os moradores sediam (sic) uma sala de sua casa, ou outro espaço livre onde eram ministradas aulas, da primeira até a quarta série equivalente ao ensino fundamental, com materiais improvisados e **professores sem formação, que mesmo com pouca instrução, foram de extrema importância para o processo de alfabetização e escolarização de crianças e jovens da região.** (p. 91, grifo nosso)

A narrativa de Ranieri (2016) corrobora, mais uma vez, as análises pioneiras de Almeida, que, em 1997, identifica que, na ação instituinte da educação escolar nas comunidades do interior do Pará - em sua face de processo informal ou doméstico - acontecia aquilo que a autora denomina de “o convite”, onde:

Podemos perceber que a condição “ser professor” está intimamente ligada ao grupo social/comunidade onde os sujeitos educadores estão inseridos e que a instituição ou manutenção da escola formal passa pela iniciativa própria das comunidades que compõem o município. É comum aos grupos comunitários elegerem entre um de seus membros aqueles que consideram concretamente o “mais letrado”, para assumir o papel de professor nas comunidades. (p. 82)

A importância cultural do sujeito “mais letrado” situa-se na perspectiva daquele que, ocupando uma posição enquanto membro da comunidade e comungando dos mesmos valores desta, transita no limiar das vivências da cultura tradicional e da cultura dominante, moderna. Dessa forma, esse sujeito tem a possibilidade de propiciar às crianças e aos jovens o acesso a rudimentos da cultura letrada, da cultura hegemônica necessária para o trânsito entre as comunidades tradicionais e os processos de subjetivação e objetivação pautados pelas relações capitalistas de produção. Tal análise articula-se à narrativa trazida por Pimentel (2013), que, ao discutir a história da educação na comunidade do Itacuruçá - mais especificamente nos arredores da Escola Manoel Pedro Ferreira * conta-nos, a partir das memórias de Josias Rita Barreto da Costa, que a [...] educação na comunidade iniciou a partir da necessidade de se ler as cartas, sendo estas o único meio de comunicação da época [...] e prossegue:

Sua avó a Sra. Raimunda Cruz era uma das três pessoas que possuíam esse conhecimento. [...] Sentiu necessidade de educar seus filhos e sobrinhos, a mesma não tendo recursos, passou a ensinar-lhes escrevendo na areia, na folha de sororoca quando estavam na roça, no intervalo do almoço. Depois de algum tempo ela teve a ideia de fazer um abecedário em caixa de papelão, conseguindo alfabetizar sua família de onde surgiram os seguintes professores: Antônio Carvalho e Sra. Luzia dos Santos Pinheiro. Aproximadamente no ano de 1947, surgiram várias turmas no local denominado mal acabado, o qual atualmente é conhecido como Itacuruçá. (p. 3)

Como vemos, os estudos reiteram que as comunidades tradicionais, historicamente, já travavam uma luta pelo acesso à educação escolar no município de Abaetetuba. Muitas vezes, seu surgimento dava-se no [...] âmbito das relações informais, liga-se às necessidades mais imediatas do grupo, e a escola surge concretamente enquanto processo privado, no vácuo das responsabilidades que deveriam ser levadas a cabo pela esfera pública [...] (Almeida, 1997, p. 82).

Mas o avanço das relações instituídas leva, pouco a pouco, à absorção dessas políticas de âmbito particular pelo Estado, num processo crivado de contradições, em que a educação escolar muitas vezes coexistia com a precariedade da infraestrutura da rede física e com a baixa qualidade da educação ofertada. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Santo André (2015), de casa particular em 1925, a Escola Santo André passou a funcionar em um barracão de madeira na década de 1980. Posteriormente, em 1997, o prédio saiu da área de várzea e foi construído um novo edifício escolar, em “terra firme”, com “quatro salas de aula e outros espaços como copa-cozinha, banheiros, secretaria e pátio coberto” (Abaetetuba, 2020a, p. 11).

No ano de 2005, em razão do crescimento do número de alunos, a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba — ARQUIA — solicitou ao governo federal a construção de um prédio em alvenaria para abrigar a escola. Nesse momento, observa-se um avanço qualitativo nas relações entre as esferas pública e privada, pois, ao ser construído o prédio em alvenaria para abrigar a Escola Santo André, esta ganha uma nova identidade: a de instituir-se como escola quilombola. Tal identidade não foi instituída pelos interesses privados de um ou outro grupo da comunidade, mas sim como resultado das lutas políticas de gerações de populações negras que batalharam para serem reconhecidas como sujeitos cidadãos.

Num país marcado pelo racismo estrutural, somente no início dos anos 2000 passou a ser reconhecida a luta negra dos habitantes de comunidades remanescentes de quilombos, concedendo-lhes a propriedade da terra onde habitam. É no contexto dessa relação entre instituído e instituinte que a Escola Santo André se instituiu como quilombola, pelo vínculo mais duradouro e significativo para esse processo — a terra: a terra como lócus de vida, e a escola-educação como possibilidade de combate ao racismo em suas várias dimensões — individual, institucional e estrutural.

Para Almeida (2019) as concepções que tratam o racismo na dimensão individual, o fazem considerando que o mesmo seria

[...] concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (Almeida, 2019, p. 26)

Dessa forma, nada mais profícuo do que o espaço escolar para a educação das novas gerações, expressas nas individualidades das infâncias e adolescências, para trabalhar a afirmação da identidade negra, assim como fortalecê-las para o enfrentamento de práticas racistas individuais que, porventura, possam vivenciar.

Sendo uma escola quilombola instituinte, a Escola Santo André pode colocar-se como espaço de instituição de novas práticas sociais que busquem superar as práticas racistas. A escola quilombola, enquanto instituição que busca novas práticas, novos padrões e novas regras institucionais, pode permitir o surgimento de novos sujeitos, cujas atitudes são permeadas por outros “[...] conjuntos de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências.” (Almeida, 2019, p. 27). A instituição da Escola Santo André como Escola Quilombola busca, efetivamente — mesmo que perpassada por contradições — superar o racismo que vem

da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. (Almeida, 2019, p. 34)

Daí que o tornar-se escola quilombola, pela Escola Santo André, na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Rio Baixo Itacuruçá, representa um avanço civilizatório e democrático em nossa sociedade. A possibilidade de assumir a identidade quilombola deu-se por meio de um processo que expressa tal acontecimento como resultado da assunção de um direito — um direito que não foi doado, mas conquistado pelas diversas lutas negras, nas quais o sujeito negro é assumido em seu protagonismo social.

Nada mais significativo do que associar a identidade da escola quilombola à posse da terra pelos habitantes remanescentes de quilombos, pois é na terra - vivenciada como território no qual as relações sociais da comunidade se estabelecem - que se dá aquilo que Heller (2016) denomina de vida cotidiana.

A VIDA COTIDIANA é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico.

[...]

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também,

naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (Heller, 2016, p. 26)

É por essa razão que ser quilombola expressa uma das múltiplas identidades dos sujeitos concretos da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Rio Baixo Itacuruçá. Mesmo que possam existir conflitos, essas identidades se articulam de modo multicultural na vida cotidiana encarnada pelos habitantes daquele lugar. Ser quilombola significa também ser do campo e dos rios, e esse processo se dá no fluxo da vida das infâncias e adolescências.

Desde a tenra idade, segundo Pojo e Pereira (2022), as aprendizagens das crianças estão permeadas pelo convívio produtivo com os pais — seja pelo ir e vir das águas dos rios e igarapés, seja pelo transitar nas matas. Além disso, elas transitam pelos espaços escolares, notadamente pela Escola Santo André, vivenciando experiências que tornam as relações sociais indissociáveis da relação com o território habitado.

A conexão com a terra, bastante relacionada a tarefas laborais, exercidas pelos pais em situações de sobrevivência. São exemplos: o plantio nos quintais de árvores frutíferas, a roça de mandioca ou o açaizal e, nesse sentido, as crianças pisam na terra, correm e andam nos terreiros, computando desde a mais tenra idade o aprendizado de subir nos açaizeiros, de colher e de plantar (Pojo; Pereira, 2022, p. 167).

Como reprodução cotidiana desse modo de vida, de acordo com Gonçalves (2023), a comunidade Rio Baixo Itacuruçá mantém 204 famílias residentes, cujas relações sociais, culturais, produtivas e educacionais são construídas em uma paisagem natural composta por áreas de terra, várzea, mata e rio. Segundo Gonçalves, nessa comunidade quilombola, as atividades agrícolas e extrativistas são mormente exercidas por indivíduos oriundos do próprio território, que formam suas famílias e relações produtivas “buscando a sua sobrevivência no ambiente onde estão inseridas, sobretudo, por meio de suas atividades laborais agrícolas e extrativistas, o que vem favorecendo a sua reprodução social ao longo dos anos” (Gonçalves, 2023).

Outro aspecto a ser considerado é que o desenvolvimento das atividades produtivas no Rio Baixo Itacuruçá é movido pelas reminiscências próprias da ancestralidade quilombola, já que “seus modos de vida, a forma de trabalho, a relação com a natureza são processos de conhecimento histórico e saberes tradicionais com valores por parte dessa comunidade” (Abaetetuba, 2020a, p. 6). Além disso, há uma resignificação dessas atividades, sobretudo com a chegada e ampliação de recursos humanos no plano educacional. Isso porque o conjunto de políticas afirmativas homologadas ao longo dos anos 2000 possibilitou o crescimento de oportunidades de qualificação profissional, aumentando, conseqüentemente, o ingresso no mercado de trabalho formal. A realidade dos negros, em geral, parece caracterizar em grande medida a conjuntura de vida e trabalho da população quilombola do Baixo Itacuruçá, marcada por uma incômoda permanência na informalidade laboral.

A Escola Quilombola Santo André é uma expressão instituinte da relação entre as lutas do Movimento Negro e as políticas estatais de democratização do acesso e da permanência da população negra no interior da escola pública no Brasil. De modo geral, essas lutas resultam nas políticas públicas de educação escolar quilombola e, de modo particular, se instituem cotidianamente nas diversas escolas concretas, onde comunidades, alunos, professores e poder público buscam efetivar um projeto de educação que respeite os saberes tradicionais dessas comunidades, seus modos de vida, suas tradições e seus processos produtivos. Ao mesmo tempo, esse projeto deve permitir o acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade como um todo, oferecendo condições para que afirmem e reafirmem uma identidade negra - sem renegar a ancestralidade que carregam em sua história.

Na próxima secção vamos tratar da Escola Quilombola Santo André como uma escola instituinte, considerando seus avanços, limites e perspectivas.

5. A ESCOLA QUILOMBOLA SANTO ANDRÉ NO RIO BAIXO ITACURUÇÁ EM ABAETETUBA: UMA ESCOLA INSTITUINTE.

Nesta seção final, apresentamos análises que fundamentam a assertiva de que a Escola Santo André, enquanto escola instituinte da Educação Escolar Quilombola, diante das tensas relações que envolvem o coletivo quilombola ARQUIA em articulação com os poderes do Estado, constitui-se como expressão instituída e instituinte da EEQ nessa escola quilombola.

A democratização das políticas públicas em educação no Brasil tem sido um processo marcado por avanços, contradições e desafios. Desde a redemocratização do país, na década de 1980, e especialmente após a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, cuja gestão deve ser democrática e participativa. Nos municípios, esse processo ganhou contornos mais específicos, uma vez que são as instâncias mais próximas da população e responsáveis pela implementação das políticas educacionais locais.

Como dito anteriormente, após o fim do regime militar de 1964, o marco legal e institucional pioneiro da democratização da educação foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as bases para a descentralização e a participação social na gestão educacional. Essas diretrizes foram posteriormente reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Esses marcos legais incentivaram a criação de conselhos municipais de educação, fóruns e conferências, que se tornaram espaços fundamentais para a deliberação coletiva sobre as políticas educacionais. Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, posteriormente ampliado como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006 e tornado permanente em 2020, trouxe maior estabilidade financeira para os municípios, ao mesmo tempo em que exigiu maior transparência e controle social na aplicação dos recursos.

Na verdade, a garantia da educação como direito de crianças e adolescentes tem uma ligação estreita com o financiamento público das atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino¹⁹ que, por sua vez, é submetido à matriz ideológica e à concepção política dos governos que se sucedem. Uma breve retrospectiva da história da educação no Brasil demonstra que a vinculação — leia-se, a garantia efetiva — de recursos para a educação acontece justamente nos períodos considerados democráticos (de 1934 a 1937, de 1946 a 1964, 1983 e 1988), assim como a desvinculação de recursos acontece precisamente em períodos autoritários (de 1937 a

1945 e de 1964 a 1985), fato que, indubitavelmente, compromete a garantia do direito e da gratuidade da educação (Damasceno; Santos, 2017, p. 57).

Para além das condições financeiras e materiais, no âmbito municipal, a democratização da educação também se materializa por meio de diversos mecanismos que buscam influenciar a tomada de decisões sobre a gestão educacional. São instrumentos de participação social, como conselhos municipais e escolares, fóruns municipais, conferências de educação, grêmios estudantis e associações de pais e mestres, entre outras instâncias.

Esses são espaços mobilizadores e deliberativos que atuam direta ou indiretamente na discussão e proposição das políticas educacionais locais, sendo compostos por representantes do poder público, profissionais da educação, pais, estudantes e entidades da sociedade civil — sempre na perspectiva da construção da gestão democrática e da busca pela qualidade do ensino. Dito de outro modo, a participação da comunidade escolar, por meio de conselhos, grêmios e associações, é um exercício que, sem dúvidas, fortalece a gestão democrática nas unidades de ensino, permitindo que a comunidade escolar como um todo influencie as decisões pedagógicas e administrativas.

Todavia, esse é um movimento ainda em construção, marcado por conquistas e retrocessos, onde a participação social — com o auxílio desses instrumentos de participação coletiva — é fundamental para garantir que a educação seja gerida de forma transparente, inclusiva e eficiente. O controle social, aqui entendido como a capacidade da sociedade civil de acompanhar, fiscalizar, propor e avaliar as ações do poder público, torna-se um elemento essencial na consolidação de uma gestão democrática e comprometida com a equidade educacional.

o processo permanente e sustentável de participação de pessoas dos mais diferentes segmentos sociais no cotidiano da gestão pública; fiscalizando, acompanhando, monitorando e controlando as políticas públicas e demais ações governamentais na perspectiva do fortalecimento da cidadania. (...) o termo controle social está intrinsecamente articulado à democracia representativa, que assegura mecanismos de participação da população na formulação, deliberação e fiscalização das políticas públicas. (Damasceno; Santos, 2017, p. 56)

Entretanto, a consolidação desse modelo exige não apenas o aprimoramento dos mecanismos institucionais, mas também o engajamento contínuo da sociedade, reforçando a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da comunidade. Apesar dos avanços conquistados, entre os obstáculos que ainda dificultam a efetiva democratização das políticas educacionais no município, destacam-se as deficiências financeiras e materiais, bem como o baixo índice de envolvimento e engajamento da população nos espaços de deliberação, o que reduz a efetividade dos ambientes de democracia participativa. Ainda assim, apesar desses e de

outros desafios, é possível inferir que, em Abaetetuba, existem experiências exitosas de gestão democrática — como a ampliação do acesso à educação infantil, a valorização dos profissionais da educação e a criação de planos e projetos educacionais construídos coletivamente.

A partir dessa chave de entendimento, cremos que, para fortalecer esse processo, faz-se necessário: capacitar gestores e conselheiros para qualificar a participação social no âmbito do território; fortalecer ainda mais o controle social da comunidade quilombola, mediante transparência e acesso à informação; integrar as políticas educacionais com outras áreas, como assistência social e saúde, garantindo uma abordagem intersetorial ao território; e promover a educação cidadã e antirracista, estimulando a comunidade a participar ativamente da gestão pública das políticas municipais de educação.

Para nós isso tem importância fundamental para o êxito de um plano pelo fato de concordarmos que que

um dos fatores decisivos para os gestores abandonarem os planos ocorre quando existe a ausência do acompanhamento e avaliação das etapas de sua execução. Assim, afirmamos que isso ocorre também quando o governo não tem interesse de investir tempo, recursos para a melhoria da educação ou mesmo quando não há interesse que esse movimento seja democrático e participativo. (...), um elemento fundamental para essa consolidação é o regime de colaboração ainda um desafio a ser construído. Afirmamos que monitorar e avaliar o plano de educação tal como está previsto na lei precisa se traduzir em um amplo movimento articulado, contínuo, democrático, participativo e transparente. (Oliveira; Oliveira; Damasceno, 2023, p. 13).

Ao discutir as bases conceituais e os principais objetos de investigação da política educacional como campo de estudo, Souza (2016) entende a política educacional como um campo de análise que investiga as relações entre educação, Estado e sociedade, com foco na influência das decisões políticas sobre os sistemas de ensino.

Para esse autor, os processos de formulação e implementação de políticas públicas educacionais envolvem não apenas governos, gestores e organismos internacionais, mas, sobretudo, os movimentos sociais. Trata-se de um contexto marcado por conflitos e consensos nas disputas por direcionamentos das políticas educacionais, na medida em que dessa relação podem advir impactos significativos na garantia de acesso e qualidade da educação pública.

Souza (2016) ressalta a importância de diferentes perspectivas teóricas, como o institucionalismo, a teoria crítica e a análise de discurso, para compreender como as políticas são construídas e executadas. Ele aponta a necessidade de questionamentos sobre desigualdade, diversidade e financiamento, e como esses fatores afetam as políticas educacionais — especialmente em contextos específicos, como o das escolas quilombolas, que envolvem, para

construída em estrutura quadrangular com um espaço aberto ao meio, possui uma sala de direção, uma sala de professores, oito (08) salas de aula, duas (02) cozinhas, um (01) laboratório de informática que não funciona por falta de profissional habilitado e equipamentos, uma (01) biblioteca que também não funciona por falta de funcionário, um (01) refeitório e dez (10) banheiros (Abaetetuba, 2020a, p. 9).

Entretanto, mesmo com as melhorias estruturais e institucionais promovidas, algumas dificuldades institucionais permaneceram, principalmente em razão da falta de pessoal e equipamentos para desenvolver determinadas atividades, como se pode observar nas informações constantes no PPP (2015) ao registrar que o “laboratório de informática (...) não funciona por falta de profissional habilitado e equipamentos, uma biblioteca que também não funciona por falta de funcionário” (Abaetetuba, 2020a, p. 9).

Essas informações indicam a persistência de limitações estruturais em relação aos recursos humanos, o que sugere complicadores institucionais, posto que esse espaço escolar, até hoje, mantém um funcionamento compartilhado entre a SEMEC/Abaetetuba e a SEDUC/PA, uma vez que sob responsabilidade da rede municipal está a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo o fundamental anos finais e o ensino médio ofertados pela SEDUC/PA.

Quadro 7 - Oferta dos Níveis de Ensino Semec e Seduc na Escola Santo André.

SEMEC		SEDUC			
ENS. FUND – ANOS INICIAIS		ENS. FUND. – ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
1º ANO	1 M	6º ANO	1 M / 1 T	1º ANO	1 M
2º ANO	1 M	7º ANO	1 M / 1 T	2º ANO	1 M
3º ANO	1 M	8º ANO	1 M / 1 T	3º ANO	1 T
4º ANO	1 T	9º ANO	1 M / 1 T		
5º ANO	1 T				
TOTAL	5 TURMAS	TOTAL	6 TURMAS	TOTAL	3 TURMAS

Fonte: PPP, 2015.

Segundo o Relatório Anual de 2016 (Pará, 2016, p. 1), desde 2009 a EEEFM Benvinda de Araújo Pontes, escola estadual situada no núcleo urbano de Abaetetuba, mantinha turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais – e do Ensino Médio no prédio da Escola Santo André. Conforme o documento, o estabelecimento, “no seu compromisso com a universalização do ensino, mantém, desde 2009, um anexo (aguardando criação), que funciona em espaço cedido

informalmente pela Escola Municipal Santo André, localizada às margens do Rio Itacuruçá, região das ilhas de Abaetetuba” (Pará, 2016, p. 1).

Ficou evidente no quadro anterior que, enquanto a SEMEC/Abaetetuba assumia, no ano de 2015, cinco turmas — sendo três no turno da manhã e duas no turno da tarde — atendendo alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a rede estadual, no mesmo prédio, mantinha 13 (treze) turmas, sendo 8 (oito) do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 5 (cinco) do Ensino Médio (1º ao 3º ano), distribuídas nos turnos da manhã e da tarde.

Apesar da inclusão do anexo, conseguido por meio do regime de colaboração, podemos identificar que persistem alguns conflitos na logística de funcionamento do espaço.

O referido anexo está situado dentro de uma Comunidade Quilombola, atendendo a 341 alunos no Ensino Fundamental e Médio. Ao decorrer do ano de 2016 tivemos uma turma de cada série do Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino e vespertino. Os professores se deslocavam da sede (Abaetetuba) às 6h da manhã via embarcação pagas por eles e retornavam às 17 horas. (Pará, 2016, p. 01)

Refletindo sobre o Regime de Colaboração — neste caso, entre o poder público municipal e o estadual — Saviani (2010) destaca a necessidade de superar a visão do Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva, cuja função seria apenas abrigar 27 sistemas estaduais de ensino (incluindo o do Distrito Federal), o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.565 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si” (Saviani, 2010, p. 384).

Para ele, é necessário entendê-lo como um sistema unificado, que busca articular todos os aspectos da educação no Brasil, estabelecendo normas e procedimentos comuns, de modo a assegurar uma educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população. Trata-se de superar a visão restrita de um Sistema Nacional de Educação como mero tutor de estados e municípios, visto que, nessas condições, ele se torna apenas um ente normativo e centralizador, incapaz de promover a articulação efetiva entre os diferentes níveis e redes de ensino.

se reduzirá a uma mera formalidade, mantendo-se no fundamental, o quadro de hoje com todas as contradições, desencontros, imprecisões e improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional (Saviani, 2010, p. 384)

No que tange às contradições e desencontros supracitados por Saviani (2010), podem-se enquadrar certas reclamações presentes no Relatório que aqui discutimos, pois segundo o documento

As turmas tiveram um bom aproveitamento, mesmo com algumas mudanças de professores no início do segundo semestre por conta do encerramento do contrato. Outra dificuldade apresentada fora a interrupção do transporte escolar aos alunos por falta de pagamento pela gestão municipal o que, ao final do ano, forçou uma antecipação das avaliações por demissão de alguns rabeteiros² e conclusão do ano letivo municipal. (Pará, 2016, p. 1)

Constata-se aqui o conflito entre o que a legislação define enquanto direito de acesso à educação e as condições concretas para sua efetivação, visto que há contradições entre sociedade e Estado e, no caso da colaboração efetuada inicialmente na Escola Santo André, há também lacunas entre os próprios entes federados.

Achamos necessário ressaltar que, mesmo atendendo mais de 300 alunos de dois níveis educacionais da Educação Básica (Fundamental maior e Ensino Médio), em dois turnos, na Escola Santo André, o poder público estadual fornecia apenas os docentes, sem provimento de pessoal para coordenação, gestão, apoio educacional, entre outros, o que acabava por provocar conflitos com os servidores municipais, uma vez que estes tinham que realizar mais tarefas.

Como forma de contornar essa relação, que podemos considerar “informal”, de cessão e uso do espaço escolar, a gestão educacional da sede da Escola Benvinda Pontes posicionou-se, sugerindo “a criação do anexo para efeito de lotação e maior compromisso da Secretaria Estadual no sentido de garantir o transporte e apoio operacional ao funcionamento do anexo na localidade em questão” (Pará, 2016, p. 1-2). É possível inferir que a complexidade demandada na oferta de uma EEQ de qualidade acabava ficando bastante aquém do necessário, visto que a educação não se esgota apenas na oferta de todos os anos da Educação Básica ou, ainda, na lotação de professores para tal; há demandas por um corpo funcional qualificado para ofertar serviços em outros espaços da escola, como a parte administrativa, apoio no manuseio da merenda, vigilância e limpeza e, sobretudo, no que tange a espaços pedagógicos, como biblioteca e laboratório de informática.

Com base nesse posicionamento, presumimos que os conflitos ocasionados entre os agentes das duas esferas não se resumiam à gestão do funcionalismo e às suas respectivas atribuições, mas também aos prejuízos reais dos alunos, visto que a grande maioria destes dependia do transporte escolar para ir e vir de casa à escola. O relatório se encerra com uma solução para o conflito, recomendando a formalização da cedência, dando legalidade a uma ação educacional colaborativa:

² O termo rabeteiro é utilizado para designar as pessoas que fazem o transporte fluvial dos alunos nas comunidades ribeirinhas.

Outrossim, movidos pelo anseio de continuar na busca de uma educação cada vez melhor, solicitamos a esta Unidade de Ensino que mantenha contato com a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba para tratar da cedência oficial do espaço físico da escola Santo André ao Governo do Estado do Pará objetivando a regularização (criação) do Anexo. (Pará, 2016, p. 1)

O apelo da Escola Estadual Benvinda Pontes à formalização do usufruto do espaço escolar, feito à instância superior, ao nosso ver, exacerbou a hierarquia institucional, já que essa instância se constitui na 3ª Unidade Regional de Ensino – 3ª URE, da Secretaria de Estado de Educação, com sede em Abaetetuba. Como vimos, o documento não solicita exclusividade no uso e gestão da escola, mas a concomitância da oferta dos serviços educacionais, bem como do uso da força de trabalho dos diversos agentes públicos passíveis de atuação naquele espaço.

Como forma de atender às quatro turmas da SEMEC e às treze turmas da SEDUC/PA, houve necessidade de ampliação da estrutura da escola. Anteriormente, ela contava com apenas quatro salas de aula, com oito turmas divididas em dois turnos, mas, em 2020, foi organizado um corpo funcional com “um quadro de 19 (dezenove) funcionários, sendo 6 (seis) professores, 01 (um) diretor, 8 (oito) auxiliares operacionais, 3 (três) vigias e 1 (um) agente administrativo que fica na sede no [sic] Magalhães Barata” (Abaetetuba, 2020a, p. 12). Como visto anteriormente, não havia funcionários para atuação na biblioteca e no laboratório de informática; entretanto, isso não se resumia apenas à escassez de um servidor, mas, sobretudo, à falta dos equipamentos eletrônicos necessários para o funcionamento do espaço.

Importante destacar que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio eram, e ainda são vinculados administrativamente à Escola Estadual Benvinda Pontes, localizada na sede. Já os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ficam sob responsabilidade da SEMEC/Abaetetuba e têm sua vida administrativa vinculada à Escola Magalhães Barata, também localizada na sede.

Contudo, a Escola Santo André está registrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sob o código 15065219 e possui conselho escolar constituído. Desta feita, a vinculação da Escola Santo André à Escola Municipal Magalhães Barata funciona apenas informalmente e, do ponto de vista administrativo, para expedição de documentos. Tal relação se dá em razão de aquela escola ainda não ter obtido sua autorização de funcionamento junto ao Conselho Municipal de Educação (CME) de Abaetetuba.

5.1 A dimensão da gestão da escola como resultante da institucionalização e a dimensão da atividade pedagógica no contexto da construção do PPP.

A história dos quilombos no Brasil se confunde com a resistência africana à escravidão desde o século XVII. No Pará, durante o século XIX, anúncios de fugas e formação de quilombos eram comuns, especialmente em Óbidos, como forma de resistência ao sistema escravocrata. Entretanto, a repressão aos escravos fugitivos não era homogênea, havendo locais de “acoitamento” em propriedades de senhores, embora com punições menos rigorosas. Foi nesse cenário de lutas e resistência que abordamos a Educação do Campo enquanto categoria de análise em construção, protagonizada pelos movimentos sociais camponeses.

Retomando as dimensões propostas por Souza (2016), ao tratarmos da institucionalização da Escola Quilombola Santo André, é necessário nos remeter às lutas pela conquista de direitos e de combate ao racismo e à discriminação. A esse respeito, Jorge (2015) afirma que a questão quilombola começa a se afirmar a partir do ano de 1982, período em que foi realizado o I Simpósio Nacional sobre o Quilombo de Palmares, em Alagoas. Outro fato importante ocorreu em 1987, quando foi instalada a Assembleia Constituinte, em razão da difusão de propostas da sociedade civil e dos movimentos sociais que, articulados, lutavam contra a desigualdade racial e o racismo.

Ainda segundo Jorge (2015), o movimento quilombola e, sobretudo, a garantia do direito territorial quilombola passaram a ter legalidade a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), ocasião em que entrou em pauta a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece a propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas. É importante ressaltar que, no mesmo ano da aprovação da CF, foi criada a Fundação Cultural Palmares, que objetivava promover a arte e a cultura afro-brasileira, além da emissão de certidões de autodefinição das comunidades quilombolas.

Como podemos observar, o movimento quilombola alcançou importantes conquistas no sentido do reconhecimento e da garantia de direitos territoriais às comunidades e, nas últimas duas décadas, essa garantia se ampliou para a educação, tanto que, em 2010, a Educação Escolar Quilombola foi instituída como modalidade de ensino, conforme descrito na Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. No artigo 27 dessa resolução, é descrito que cada etapa da educação básica pode corresponder a mais de uma modalidade e, no caso da Educação Escolar Quilombola, a definição ocorre no artigo 41 da seção VII, que dispõe o seguinte:

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

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010a; p. 42)

Partindo dessa premissa, a Câmara de Educação Básica do CNE resolveu realizar, em novembro de 2010, sua reunião ordinária durante o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), para possibilitar que docentes e gestores quilombolas presentes no evento pudessem falar sobre as principais demandas educacionais de suas comunidades. A partir dessa reunião, foram organizadas três audiências públicas no ano de 2011 para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, aprovadas em 2012, que passaram a regulamentar, entre outros aspectos, a garantia, o respeito, a valorização e as especificidades étnico-raciais e culturais de cada comunidade. Nessa perspectiva, a construção do currículo para a educação escolar das comunidades quilombolas passou a ter orientações próprias, respeitando a valorização da diversidade cultural e promovendo a construção de um currículo a partir das epistemologias quilombolas.

No caso específico do município de Abaetetuba, o processo de instituição da Educação Escolar Quilombola se iniciou por meio do Decreto nº 188, de 11 de junho de 2013, que instituiu o Fórum Municipal de Educação do Município de Abaetetuba (FME/Abaetetuba) e deu outras providências. A organização do referido órgão se deu, entre outras prerrogativas, pela necessidade de instituir mecanismos de planejamento educacional participativo que garantissem o diálogo como instrumento de construção das políticas educacionais e da gestão democrática do município.

De acordo com o Decreto nº 188/2013, o Fórum teria caráter permanente e, como finalidade, coordenar a Conferência Municipal de Educação do município, além de acompanhar, avaliar e implementar suas deliberações, promovendo articulações com os Fóruns Estadual e Nacional. O FME/Abaetetuba, naquela ocasião, era composto por membros da Secretaria Municipal de Educação e por outras 36 instituições, entre elas a Associação dos Remanescentes Quilombolas do Piratuba (ARQUITUBA) e a Associação dos Remanescentes dos Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), que tinham o direito de participar, debater, sugerir e deliberar sobre qualquer assunto das pautas das reuniões.

Outro avanço em relação à instituição da educação quilombola em Abaetetuba foi a aprovação, no ano de 2015, do Plano Municipal de Educação, que tratou da temática da Educação do Campo, incluindo as comunidades quilombolas — especialmente na meta 5, composta por 17 estratégias, entre as quais 11 citam a expressão “quilombola”.

META 5: Contribuir para elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo (ilhas, estradas e ramais) de Abaetetuba e dos 87% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

ESTRATÉGIAS:

5.1- Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes do campo nas comunidades assentadas, **quilombolas** e as tradicionais (ilhas, estradas e ramais) com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

(...)

5.6- promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes às comunidades tradicionais, **quilombolas**, ribeirinhos e assentados de reforma Agrária, Ramais e Estradas em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude;

5.7- contribuir para a universalização do acesso, permanência, progressão e conclusão com sucesso do aluno nas escolas do campo e **quilombola** (ilhas, estradas e ramais) em todos os níveis da educação para população que vive e trabalha no campo, nas águas e nas florestas da Amazônia paraense considerando-se a Pedagogia da Alternância, conforme os arranjos produtivos locais;

5.8- criar e efetivar políticas públicas para o desenvolvimento sustentável, valorizando a agricultura familiar e afirmando a identidade camponesa e **quilombola** minimizando o êxodo rural nas ilhas, estradas e ramais;

5.9- construir coletivamente o currículo e materiais didáticos a partir de experiências e acúmulos dos sujeitos locais do campo nas comunidades assentadas, **quilombolas** e as tradicionais, na afirmação das identidades e culturas, consolidando valores éticos, práticas solidárias e democráticas, com outras entidades e segmentos governamentais;

5.10- articular entre as secretarias de agricultura, desenvolvimento econômico, de educação, INCRA, universidades, ONGs e movimentos sociais para efetivação de políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos e população do campo nas comunidades assentadas, **quilombolas** e as tradicionais;

5.11- criar mecanismos de orientação e acompanhamento para construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo e **quilombola**;

5.12- ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, implementando salas de recurso multifuncional, nas escolas do campo e **quilombolas**;

5.13- garantir, em regime de colaboração com a União e Estado, o transporte escolar, considerando o menor tempo possível no percurso residência-escola garantindo o acesso dos alunos do campo e **quilombola**, em todos os níveis e modalidades de ensino;

5.14- garantir, em regime de colaboração com a União e Estado, a construção de escolas e espaços pedagógicos, melhoria e manutenção das pontes e trapiches, mobiliários, equipamentos a serviço dos alunos das comunidades do campo, assentadas, **quilombolas** e tradicionais;

5.15- garantir por meio do Conselho Municipal de Educação a legalização das escolas do campo e **quilombolas** a fim de regularizar a matrícula, visando o repasse do investimento custo-aluno de acordo com a realidade vivenciada pelo mesmo no ano letivo vigente;

5.16- garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, políticas públicas que visem assegurar às escolas de Educação Básica das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, **quilombolas** e as tradicionais, e assentados de reforma agrária o acesso a energia elétrica e abastecimento de água tratada;

5.17- viabilizar por meio da secretaria municipal de educação em regime de colaboração com a União e o Estado, aquisição de computadores com acesso à internet banda larga e profissionais qualificados para atender as escolas públicas das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, **quilombolas** e as tradicionais, e assentados de reforma agrária (Abaetetuba, 2015).

O que se percebe nesse conjunto de dispositivos do Plano Municipal é a definição de um arco de preocupações que abrange desde o acesso, a permanência, a progressão e a conclusão, a busca ativa, o acompanhamento pedagógico e a afirmação da identidade, até o apoio à economia das comunidades, com valorização da agricultura familiar, da energia elétrica e do abastecimento de água tratada.

Também é notória a preocupação com o avanço da organização da gestão escolar quilombola e da garantia de atendimento à educação para essas comunidades, sobretudo quando observamos as estratégias que tratam da construção do Projeto Político Pedagógico, da ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, da garantia do transporte escolar para diminuir o percurso do aluno entre residência e escola, da construção de escolas e da legalização das unidades educacionais por meio do Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba.

Portanto, trata-se de um espectro relativamente amplo de intervenções tardias que superam a dimensão pedagógica, corroborando o que Souza (2016) ressalta ao tratar das origens da luta por escola das comunidades carentes de São Paulo.

Mesmo que o debate entre os educadores, desde os anos 1920 indicasse a necessidade de universalização do acesso ao ensino elementar, isso não se efetivou até os anos 1970, quando a luta por escolas se articula a um conjunto mais amplo de reivindicações de melhorias urbanas (Kowarick, 1979) em São Paulo e em outros centros em expansão no país (Souza, 2016, p. 78).

A partir da aprovação de seu plano educacional, o município iniciou um movimento de reorganização da educação e, acompanhando esse processo, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Santo André reelaborou seu Projeto Político-Pedagógico, já considerando os novos dispositivos legais que tratam da educação quilombola. Como vimos, o movimento para garantir a educação escolar quilombola se fortaleceu por meio da interlocução entre o poder público e lideranças municipais, que propuseram, nas pautas políticas, o combate à discriminação racial e a busca pela garantia do reconhecimento das comunidades quilombolas, a exemplo da situada na região do Rio Baixo Itacuruçá.

Um aspecto interessante a ser destacado refere-se à instalação do Conselho Escolar da Escola Santo André, que, segundo Dourado (2007), é um órgão de natureza colegiada, de

grande relevância para o fortalecimento da gestão democrática, para o processo de planejamento, de tomada de decisões, de avaliação dos resultados alcançados e de outros aspectos que fortalecem a participação da comunidade escolar e local no direcionamento das ações escolares, nos processos de tomada de decisões e na divisão de responsabilidades. Também segundo os estudos de Bordignon (2004), o conselho escolar representa a manifestação de um coletivo, e sua importância se dá em razão de ser

a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político pedagógico. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Os conselhos – é bom insistir – não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade (Bordignon, 2004, p. 34).

No contexto da educação escolar quilombola, o conselho escolar representa a efetivação da gestão democrática naquele território, possibilitando a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças no processo de organização das ações escolares, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos políticos, históricos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida. Ainda segundo Dourado (2007), o conselho escolar representa a possibilidade de autonomia administrativa da escola e a utilização dos recursos financeiros de acordo com sua realidade.

No caso da Escola Santo André, foi possível constatar que a implantação do conselho escolar ocorreu em 23 de abril de 1999, com a denominação de “Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André”, conforme ata do dia 17 de maio do mesmo ano, registrada no Livro 01, às fls. 00545, sob o nº de Ordem 00360, do Cartório do 1º Tabelionato de Notas e Protesto de Títulos Joana Maria Coutinho de Melo – Oficial, comarca do município de Abaetetuba.

Ata da Assembleia Geral de Constituição do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental Santo André, Aos 23 dias do mês de Abril de 1999 (mil novecentos noventa e nove), às 16:00 horas, no Rio Itacuruça, s/nº, neste município, reuniram-se em assembleia geral de constituição e fundação os senhores do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André. Assumiu a presidência do trabalho, por aclamação unânime, o senhor Rinaldo Gomes dos Santos, convidando a mim, Maria Tereza dos Santos Torres, para secretariar a sessão, o que aceitei. - A pedido do Presidente, li a ordem do dia, para qual fora convocada esta assembleia geral e que tem o seguinte teor. a) discussão e aprovação do estatuto unificado das Escolas Municipais; b) Constituição e fundação definitiva da unidade executora; c) eleição da Diretoria; e do Conselho Fiscal; d) outros assuntos relacionados com a constituição e fundação da unidade executora. - Iniciando-se os trabalhos. A Presidente me solicitou que procedesse à leitura do Estatuto Unificado das Escolas, cujas cópias já haviam sido distribuídas previamente aos presentes. - Finda a leitura, o Presidente submeteu-o, artigo por artigo, à

apreciação e discussão e, em seguida, à sua votação, tendo o mesmo sido aprovado por unanimidade e sem emendas ou modificações, indo em anexo. -A seguir, o Presidente declarou definitivamente fundada e constituída o Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André, procedendo-se, então, à eleição da Diretoria e do Conselho Fiscal, para o primeiro biênio de 1999 à 2000, que chegou ao seguinte resultado: Diretoria Diretor Presidente Antônio Moraes Gomes com o CPF/MF nº 081.613.052-34; Secretária Maria Tereza dos Santos Tôres e Tesoureiro José Maria Moraes Gomes, Conselho Fiscal: membros efetivos, Edival Vilhena Gomes e Sebastião Moraes Gomes. e para membros suplentes do Conselho Fiscal, Rosalina Gomes Pinheiro Neri e Damião Vilhena Gomes. A Presidente, após apurados os eleitos, deu-lhes imediata posse, para as suas funções e atribuições que se iniciam nesta data. - Ficando livre a palavra e como ninguém desejasse usá-la. O Presidente suspendeu a sessão pelo tempo necessário para a lavratura desta ata, o que eu fiz, como secretário, em 02 (duas) vias de igual teor, após reaberta a sessão, a mesma foi lida e aprovada e segue assinada pelo Presidente da Assembleia, por mim, secretária. Abaetetuba - Pará, 23 de abril de 1999. Era o que se continha no referido documento que me foi apresentado/ata Registro do que dou fê, Eu Joana Maria Coutinho de Melo (Ata da Assembleia Geral de Constituição do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental Santo André, 1999).

A ata informa que foi realizada uma reunião para leitura e aprovação do Estatuto Unificado das escolas, que direcionaria, por alguns anos, as ações do conselho escolar da Escola Santo André. Entretanto, no dia 10 de junho de 2005, nas dependências da escola, ocorreu uma reunião entre os membros do conselho escolar e a comunidade local, com a finalidade de discutir e aprovar o estatuto próprio do referido órgão colegiado, além de eleger seus novos membros.

O documento aprovado versava sobre vários aspectos, entre eles as atribuições dos membros, conforme descreve o artigo 12.

Art. 12 O Conselho escolar, observadas as normas leais, diretrizes da política educacional vigente, terá as seguintes atribuições:
 I Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
 II Participar da definição e ajustes do calendário Escolar, contemplando os interesses da escola e as necessidades locais, obedecidas a legislação em vigor;
 III Acompanhar e avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e ações estabelecidas no projeto Político Pedagógico da escola;
 (...)
 XIII Deliberar sobre qualquer matéria de interesse da escola não prevista neste Estatuto (Abaetetuba, p. 2, 1999)

O texto nos permite inferir o avanço da descentralização das ações escolares e, sobretudo, a preocupação em garantir o atendimento educacional com as especificidades quilombolas. Considera-se que a existência do conselho escolar nas escolas quilombolas é sinônimo de avanço democrático para a construção de uma educação inclusiva, participativa e autônoma, que atenda às necessidades específicas da comunidade e, sobretudo, fortaleça a identidade cultural e sua resistência histórica.

Dando seguimento a esse processo, o Projeto Político-Pedagógico de 2013 da Escola Santo André foi redigido em conformidade com os dispositivos legais supracitados, levando em consideração a necessidade de valorização da diversidade étnico-racial. Por isso, a educação escolar quilombola deve “valorizar a identidade e a comunidade local a partir da cultura do povo quilombola, já que a mesma é entendida e manifestada de forma ampla pelo povo que reside na localidade” (Abaetetuba, 2013, p. 3).

Evidentemente, esse não foi um processo fácil, pois exigiu uma articulação efetiva dessas entidades com o governo municipal, confirmando a tese de que “qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo” (Souza, 2016, p. 77).

No ano de 2015 ocorreu a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Santo André, que objetivou valorizar a identidade da comunidade quilombola.

Na dimensão pedagógica deflagrou-se um processo de construção de um projeto político pedagógico que retratava a identidade quilombola, com reflexos nos conteúdos e métodos de ensino/aprendizagem.

Partindo dessas reflexões é possível observar que durante o processo de construção do PPP ocorreu uma mediação externa sensibilizada para a realidade e os desafios do ambiente escolar, objetivando construir de forma participativa, uma proposta pedagógica que representasse as necessidades e especificidades da comunidade, corroborando a ideia que a leitura e compreensão sobre uma política de expansão do acesso à educação necessita (...) considerar as causas (demandas) para a ampliação do atendimento escolar, as formas e movimentos desenvolvidos por esta pressão, as (não) respostas do Estado e suas distintas formas, os resultados e as consequências desses resultados imediatos e mais a longo prazo sobre todo o sistema educacional e, enfim, o cotejamento entre os resultados e aquelas demandas que tensionaram a constituição da própria política (Souza, 2016, p. 78-79).

Como visto, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi organizada em consonância com as orientações do artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sobretudo em relação aos incisos III e IV, que orientam sua elaboração de forma a atender às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas, além da necessidade de ser construído de maneira autônoma e coletiva, mediante a participação de toda a comunidade escolar. No caso específico dos quilombos, essa construção deve considerar as tradições culturais e religiosas que os mantêm em permanente contato com sua ancestralidade e com as inovações ocorridas no espaço local, nacional e global.

A respeito da cultura do povo quilombola o documento a compreende

de forma ampla e plural, como conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construída ao longo da história dos diversos grupos remanescentes de quilombos. Ela está presente nos jeitos, nos modos de vida, nas relações de trabalho e se constituem saberes produzidos ao longo de gerações e que são utilizados e reproduzidos pelas novas gerações, assim como, conservam os traços culturais de seus antepassados (Abaetetuba, 2015, p. 5).

Fica claro, portanto, a intenção de construir a identidade da Escola Quilombola Santo André a partir da cultura e da subjetividade dos sujeitos, por meio de suas experiências vivenciadas e compartilhadas ao longo do tempo, considerando seu histórico de lutas e conquistas - sobretudo em relação ao reconhecimento da especificidade étnico-racial.

Como vemos, o movimento para garantir a educação escolar quilombola se fortaleceu graças aos diálogos entre o poder público e as lideranças municipais, que propuseram, nas pautas políticas, o combate à discriminação racial e a garantia do reconhecimento das comunidades quilombolas — a exemplo da conquista ocorrida na região do Rio Baixo Itacuruçá.

O projeto político pedagógico da primeira Escola Municipal Quilombola Santo André tem como objetivo valorizar a identidade e a comunidade local a partir da cultura do povo Quilombola, já que a mesma é entendida e manifestada de forma ampla pelo povo que reside na localidade. Também se insere a promoção de uma educação de qualidade social para todos os envolvidos. Tal perspectiva, de educar pela valorização da identidade quilombola insere-se no adentrar o universo dos saberes de ribeirinhos e quilombolas na perspectiva de aprendiz, descrevendo e analisando suas práticas que estão também no plano das relações cotidianas de natureza interpessoal e social.

Busca-se com o projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Quilombola Santo André intercambiar ações junto à comunidade local. Neste sentido, este projeto é um compromisso de todos que tem sobre sua responsabilidade a educação destas crianças, adolescentes, adultos e a comunidade em geral, e foi elaborado com a finalidade de orientar as ações educativas, e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos

O cumprimento das normas e os direcionamentos desta proposta pedagógica são de suma importância para que o poder público, juntamente com sua equipe de trabalho, respeite os critérios de funcionamento. Assim, seremos sujeitos de uma educação comprometida com os direitos, viabilizando a cidadania de forma responsável (Abaetetuba, 2015, p. 4).

É possível perceber, no documento, que uma das finalidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP) era delinear orientações acerca das práticas educativas que deveriam ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além de buscar o reconhecimento da educação escolar quilombola junto ao poder público. É importante destacar que, em 2015, a escola atendia cerca de 452 alunos, distribuídos entre a educação infantil (4 a 5 anos), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano), sendo 103 pertencentes à Rede Municipal de Ensino (SEMEC) e 349 à Rede Estadual de Ensino

(SEDUC/PA). Outro aspecto importante referido no PPP diz respeito à forma de organização curricular para alcançar os objetivos propostos.

Para que os objetivos sejam atingidos há necessidade de uma seleção de um currículo interdisciplinar, flexível e de valorização da pessoa humana (cultura quilombola e ribeirinha) correspondendo a necessidade das crianças, jovens e adultos e contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Abaetetuba, 2015, p. 4).

Como é possível observar, a proposta pedagógica pretendia organizar suas ações a partir de um currículo interdisciplinar, flexível e voltado à valorização da pessoa humana, da cultura quilombola e ribeirinha, correspondendo às necessidades dos alunos daquela comunidade. Essa concepção estava em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), que descrevem o Projeto Político-Pedagógico como uma ferramenta capaz de viabilizar uma projeção de trabalho, alinhando a identidade entre os sujeitos envolvidos - comunidade local e escola.

A esse respeito, Veiga (2002) afirma que o PPP pode colaborar para que a instituição escolar organize sua identidade e projete suas ações administrativas e pedagógicas a partir de um processo participativo, capaz de abranger toda a comunidade escolar em suas representações e segmentos — entre eles as famílias, os professores, os discentes e os funcionários — objetivando planejar, executar e monitorar as ações que serão desenvolvidas na instituição, em consonância com o perfil dos sujeitos da escola.

A partir dessas reflexões, pressupõe-se que, durante o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), deva ocorrer uma mediação externa sensível à realidade e aos desafios do ambiente escolar, objetivando a construção, de forma participativa, de uma proposta pedagógica que represente as necessidades e especificidades da comunidade.

No PPP da Escola Santo André, foi possível perceber a concepção de organização do processo educativo considerando as demandas locais, sobretudo por meio dos trechos a seguir.

Diante da experiência de qualificar o processo educativo na interlocução com a realidade sociocultural é que esse projeto político pedagógico vem sendo construído primeiramente pela exigência do sistema e, também, especialmente, para dar direcionamento às atividades escolares e a organização interna da escola. Nessa empreitada vimos realizando encontros pedagógicos e sondagens com os professores, reuniões com a comunidade, pesquisas com os moradores mais antigos da localidade buscando torná-lo simples, flexível, operativo e fundante da ação educacional da Escola Santo André.

No ano letivo de 2015, a direção e coordenação da escola, assim como o questionamento de alguns professores acerca do andamento do PPP, pautaram a necessidade de avaliar as ações, metas e o diagnóstico realizado em 2013 buscando atualizar os dados e, ao mesmo tempo, dá visibilidade à importância do documento enquanto propulsor e dinamizador da ação coletiva da escola. Partindo dessa motivação o PPP vem sendo atualizado confirmando ser o instrumento que contém as

aspirações, desejos e projetos que concernem a atuação e realização da pedagógica escolar (Abaetetuba, 2015, p. 6).

A construção do PPP foi organizada em consonância com as orientações do artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sobretudo em relação aos incisos III e IV, que orientam sua elaboração de forma a atender às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas, além da necessidade de ser construído de forma autônoma e coletiva, mediante a participação de toda a comunidade escolar. No caso específico dos quilombos, essa construção deveria considerar as tradições culturais e religiosas que os mantêm em permanente contato com sua ancestralidade e com as inovações ocorridas no espaço local, nacional e global. A respeito da cultura do povo, o texto do PPP a compreende como elemento estruturante da identidade quilombola, reconhecendo sua importância na formação dos sujeitos e na valorização das práticas comunitárias.

de forma ampla e plural, como conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construída ao longo da história dos diversos grupos remanescentes de quilombos. Ela está presente nos jeitos, nos modos de vida, nas relações de trabalho e se constituem saberes produzidos ao longo de gerações e que são utilizados e reproduzidos pelas novas gerações, assim como, conservam os traços culturais de seus antepassados (Abaetetuba, 2015, p. 6).

Neste sentido, fica subentendido que a identidade da Escola Quilombola Santo André foi construída a partir da cultura e da subjetividade dos sujeitos, mediante suas experiências vivenciadas e compartilhadas ao longo do tempo. Acrescentamos, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Santo André resiste e demonstra os esforços da comunidade em busca de uma educação escolar quilombola com características próprias, que represente o histórico de suas lutas e conquistas — sobretudo em relação ao reconhecimento da especificidade étnico-racial, tendo em vista que

A ‘Primeira Escola Quilombola do Município de Abaetetuba - Santo André’ ganhou este título em razão do legado de luta dos movimentos sociais com o apoio da comunidade local, ratificando o direito à educação dos povos tradicionais na perspectiva de valorização da diversidade cultural e humana, cujo rastro encontra-se, ainda, nas leis da educação brasileira (Pojo, 2017, p. 202).

A respeito das lutas sociais, Hage e Cardoso (2013) afirmam que esses movimentos foram importantes para a instituição da educação quilombola, por serem ações que fortaleceram a democratização da educação e a reafirmação identitária desses povos. Em relação à institucionalização da Escola Santo André, esses movimentos se destacaram, sobretudo, no que se refere ao “[...] entrelace da vida ribeirinha e quilombola, considerando as especificidades que

constituem esses sujeitos ao morar, trabalhar e conviver na inter-relação com os rios, os igapós, os igarapés, a terra, as matas e as florestas” (Hage; Cardoso, 2023, p. 433). Os autores afirmam, ainda, que essas lutas foram etapas importantes para o processo de institucionalização da escola como Escola Quilombola, que se materializou com a construção coletiva do Projeto Político.

No ano de 2020, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi reelaborado, desta vez em colaboração entre agentes educacionais e comunitários locais, que definiram a Escola Santo André como um espaço escolar que “tem como um dos objetivos valorizar a identidade e a comunidade local a partir da cultura do povo quilombola” (Abaetetuba, 2020a, p. 3). Outro aspecto importante descrito no documento diz respeito às características das atividades desenvolvidas pela comunidade, as quais refletem práticas culturais, saberes tradicionais e modos de vida que fortalecem os vínculos identitários e a relação com o território.

[...] muitas famílias vivem às margens do rio e trabalham e se alimentam da pesca, esses modos de produção se dão de forma múltipla e simultânea, ou seja, muitas vezes a mesma família trabalha na olaria, produz e tem cultivo na roça e atua com a pesca, de modo que tais atividades são parte do sustento das famílias (Abaetetuba, 2020a, p. 5).

A esse respeito, Pojo (2017) afirma que a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) procurou organizar um currículo que atendesse à relação indissociável entre vida escolar e vida cotidiana, somando-se a esta última a atividade produtiva e de sustento familiar, já que os modos de vida, a forma de trabalho e a relação com a natureza fazem parte do processo de conhecimento histórico e dos saberes tradicionais da comunidade. A autora argumenta, ainda, que essas ações representam a manutenção material e simbólica das formas tradicionais de vida, produção e cultura, constituindo-se em um processo de resistência. Como diria Leite (2014), as escolas do quilombo vão escrevendo suas próprias histórias, retratando as riquezas tradicionais da cultura de suas comunidades e demonstrando a outras escolas que a história pode ser contada por todos que lutaram e resistiram à dominação branca europeia.

Nesse sentido, pensar uma organização curricular pressupõe contemplar as especificidades das comunidades. Isso significa que os envolvidos no processo precisam assumir posturas pedagógicas de desconstrução ou reconstrução dos modelos curriculares hegemônicos, para que a escola se dedique ao compromisso social de democratizar o acesso e a permanência dos grupos, além de desenvolver um currículo sensível à diversidade cultural e racial.

5.2 A ARQUIA e o processo instituído da Educação Escolar Quilombola na escola Santo André.

Não podemos discutir a dimensão educacional sem considerar a dimensão da organização política da comunidade. Nesse sentido, é importante levar em consideração a formação da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA). Para reconstituir parte dessa trajetória, contamos com o testemunho de Edilson da Conceição da Costa, ex-presidente da referida entidade.

Segundo Costa (2025), a história da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA) tem início por volta da década de 1980, estimulada pela efetivação do artigo 5º da Constituição Federal, que trata dos direitos à propriedade. A partir disso, foram se formando organizações, sindicatos, colônias e associações que, aos poucos, consolidaram a ARQUIA em um processo acompanhado de estudos sociológicos e antropológicos, os quais comprovaram a afrodescendência dos sujeitos integrantes desses grupos - sem que, no entanto, perdessem sua identidade de “povo em luta”.

Nós não somos, eu não me considero descendentes de escravos. Porque escravo, foi esse sistema que foi posto pra nós, esse sistema imoral, indecente, covarde que foi o escravismo né. Então a gente tomando pé dessa situação, a gente tentou se organizar pra formar uma associação (Costa, 2025).

Foi na década de 1960, entretanto, que ocorreu um êxodo significativo de membros da comunidade para a sede do município, em busca de melhores condições de vida. Esse movimento resultou em situações de vulnerabilidade, com pessoas morando “pra baixo das pontes, foram pros bolsões, pras periferias, levaram as filhas pra prostituição e filhos pra marginalidade. E aí nós entendemos que não, nós tínhamos que trazer esse benefício pra nós aqui” (Costa, 2025).

Esse processo vem acompanhado do raciocínio de que “a escravidão do Brasil foi extinta, entre aspas né, foi nos dada liberdade, mas não nos foi dada dignidade; nós saímos de um sistema de dominados, passamos pra um sistema de excluídos” (Costa, 2025).

Tomando conhecimento desse quadro de exclusão, a comunidade reconheceu, na resistência dos antepassados, formas de lidar com as heranças de marginalização desses povos. Tendo isso em vista, a Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA) se organizou como associação a partir de pequenas reuniões em paróquias, no início dos anos 2000, com a perspectiva de defesa dos direitos dos quilombolas. Nesse contexto, a ARQUIA foi oficialmente fundada com a participação de dez comunidades, assim denominadas: Sacu,

Genipaúba, Calerara, Papura, Papuzinho, Ipanemau, Alto Itacuruçá, Médio Itacuruçá e Baixo Itacuruçá.

Com a associação formada, o estatuto foi redigido e a associação teve que arcar com uma dívida milionária junto à Receita Federal porque

se tornou praticamente uma latifundiária, essa dívida chegou em 22 milhões, a maior dívida de uma entidade sem fins lucrativos do planeta foi a nossa, foi movido céus e terra foi movido com movimentos aí, organismos internacionais, foi feita medida provisória e foi feito lei, que hoje o povo quilombola do Brasil através de nós foi extinta desse pagamento de ITR*, nós apenas apresentamos coisas lá no IRL* (Costa, 2025).

Após esse momento de regularização da associação, o grupo viu a necessidade de sustentação financeira para a melhora das condições de vida dessas comunidades. Seguindo essa lógica, o grupo estabeleceu que, por meio da educação, a comunidade teria a oportunidade de ter um modo de vida diferente. Entretanto, essa decisão veio acompanhada de uma série de particularidades contextuais próprias da comunidade quilombola, tais como o ensino multisseriado.

onde uma professora tinha que dá a primeira, a segunda, a terceira, a quarta. E isso aqui dificultou muito nossa vida. Até hoje se fala a educação ao campo, mas eu acredito, eu Edilson, nós não temos ainda uma educação do campo, nós temos uma educação urbana, feito uma repaginagem ali para lá. Porque eu só acredito ou só posso confirmar que nós temos uma educação do campo quando nós tivermos um currículo, um currículo nosso, porque nós temos uma área, nós temos safra, nós temos uma série que tinha que se adequar, não era nós que tínhamos que se adequar à educação, era o currículo que tinha que se adequar ao nosso povo (Costa, 2025).

Tendo conhecimento dessas problemáticas, a ARQUIA iniciou um movimento em prol da criação e organização de escolas para as comunidades integrantes da associação, levando em consideração as suas dinâmicas e especificidades e, principalmente, que fizesse valer os direitos dessas comunidades quilombolas, em uma articulação que viria a enfrentar dificuldades advindas do descaso governamental no período de Collor de Mello, que, quando presidente, “participou em Estocolmo, na Suécia, da reunião para ser formada a Organização Internacional do Trabalho, a OIT, só que quando ele chegou aqui e levantou tudo o livro que tinha na gaveta e colocou lá em baixo” (Costa, 2025).

Apesar desse período que pouco favoreceu a educação escolar quilombola, a chegada ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva promoveu significativas mudanças, a exemplo da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), além da criação da Fundação Palmares. Com esses avanços, foi possível

fortalecer um espaço maior de luta e reivindicação da oferta de educação escolar — entretanto, não sem dificuldade, como esclarece Costa (2025).

Teve muita luta, muito, quando chega em alguma situação, a mal, ou seja, tudo, nós dependemos da política partidária. Não existe política social e política partidária. Alguém tem que estar lá. Alguém tem que encaminhar. Alguém tem que fazer. Esse desenrolar de meio de campo. E a gente conseguiu ganhar essa escola pra cá. Primeiro momento, era uma escola que era escola do nosso sonho. Quando veio a coisa, ela não foi como a gente esperava. A escola Santo André (Costa, 2025).

Foi nesse processo que a Escola Santo André foi criada, funcionando em casas cedidas que, posteriormente, se tornaram um “barracão” na própria comunidade. A escola funcionava de forma multisseriada e contava com estrutura mínima para seu funcionamento, ficando à espera de recursos para manutenção e reforma do prédio.

Os avanços na escolaridade sempre estão cercados de dificuldades. Além disso, para que as pessoas provem que são pertencentes ao quilombo, é necessário o testemunho de três membros que confirmem sua ligação com a comunidade, de modo a se respaldar e evitar a venda e falsificação de declarações de pertencimento às sociedades quilombolas — prática, infelizmente comum após o advento das cotas nas universidades. Ademais, a autoidentificação é outro fator exigido pelas universidades públicas, o que, na visão de Costa (2025), dificulta ainda mais o acesso, pois

o indivíduo que é agricultor e pertence à comunidade, deve estar “esteticamente” de acordo com os (pre)conceitos das bancas de heteroidentificação, ou seja, sujo de terra, com roupas gastas e com o cabelo condizente com as questões raciais. Por conta desses fatores, aqueles que estão encaixados no padrão estabelecido pela universidade, não entrariam na universidade (Costa, 2025).

Por conta das problemáticas de acesso às universidades, a associação realizou uma assembleia para que os moradores das comunidades quilombolas, como as de Acaraqui e Arapapu, garantissem a autodeclaração, resultando em mais de 600 pessoas que conseguiram e que foram enviadas à Fundação Palmares, sendo-lhes devolvidas cartas que confirmam a questão de auto pertencimento. Ao fim e ao cabo, essas ações de busca de reconhecimento e declarações de autoidentificação e pertencimento geraram avanços na organização da comunidade quilombola, e a ARQUIA tornou-se a associação quilombola com mais pessoas formadas no Brasil, segundo relato do seu ex-presidente.

Entretanto, mesmo com esses avanços, os problemas persistem. Costa (2025), ao relatar a situação de seu filho na universidade, argumenta que:

mesmo assim, com tudo isso, com toda essa mudança que nós tivemos, com todo esse avanço que nós tivemos, nós ainda temos problemas. Hoje, você chega na universidade, a maioria dos professores são elitizados, né. Então eles têm problemas. O meu filho quando estava estudando direito, lá na sala de aula dele estava o filho do Jordi, um advogado, conhecido como Américo Leal, estava o filho, parece que a sobrinha do dono daqueles prédios tudinho lá da Doca, lá junto com eles. Eles bagunçavam na sala de aula, avacalhavam com pobre, o próprio professor, só virava de costas e fingia que não tava vendo nada. Então que dizer, a gente mesmo assim, com todo esse avanço que nós tivemos, a gente já corre, já tem essa situação. Mas, por outro lado, vamos dizer assim, já começamos, né? Então, todo aqueles perrengues, todo aquele percalço que tinha, teve de começar, de você fazer uma coisa, sem ainda ninguém ter feito. Porque essas coisas só é difícil até alguém fazer, ou até você ver alguém fazer, ou então ter feito aquilo, depois que começa, vai encaminhando, vem aqui na Secretaria. para ter outros problemas (Costa, 2025).

É perceptível na fala de Costa que as dificuldades dos alunos quilombolas que ingressam no ensino superior estão ligadas ao preconceito racial e às diferenças econômicas, o que dificulta ainda mais o desempenho desses estudantes nas instituições nas quais estudam.

Ademais, ao responder sobre o processo de institucionalização da Escola São José André, afirmou que a grande questão da escola era torná-la uma escola de quilombolas para quilombolas, para assim poder garantir o acesso a um ensino adaptado e adequado, que fugisse dos preconceitos enraizados pelos europeus — e isso seria o que a comunidade gostaria que fosse feito.

Segundo ele, a educação ofertada na escola não apresentava um currículo adaptado àquela modalidade, de modo que preservasse a identidade da comunidade aliada ao conhecimento científico produzido pelas instituições acadêmicas que ofereciam ensino superior na sua região. Por isso, contava com a iniciativa de professores que lecionavam na comunidade e que, por sua vez, tinham grande chance de não serem quilombolas, além de sua formação não contar com preparo didático apropriado. Por isso, a Lei 10.639, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, desempenha um papel fundamental no processo educativo da escola e na exigência de professores preparados para ministrar esses conteúdos de forma transversalizada às disciplinas de ciências humanas. Uma iniciativa interessante, no entanto, se dá em parceria com a URE e se constitui em um projeto que visa fomentar a importância da promoção da memória da descendência afro-brasileira.

era que uma vez de 15 em 15 dias alguém da comunidade, aquele dia nós vamos falar da comunidade do nosso povo. Aí levava lá a Dona Maria que tem 70 anos e ela ia falar tudinho da comunidade. Tudo que se tem ali, no lugar tal tinha visagem, tinha não sei o que, que o fulano veio pra cá assim, assim, assim, assim. e tudo isso aqui nós precisávamos fazer. Um dia no mês nós tínhamos que ir levar nossas crianças para conhecer a nascente do nosso rio, tínhamos que levar nossas crianças na beira do rio e dizer para eles não podem cortar, porque senão vai ter isso aqui, etc, etc, etc. Usar essa questão ambiental. Nós fomos a primeira entidade no Brasil a fazer uma roça sem fogo. Aqui no Itacuruçá. Nós fomos a primeira entidade no Brasil a conversar, a

discutir o crédito de carbono, que quase nós vamos preso no Ministério Público, queria até nos prender (Costa, 2025).

O que se observa é que a experiência da ARQUIA com as instâncias governamentais sempre esteve cercada de impasses políticos e burocráticos, e que, em iniciativas como a de criação de uma Área de Preservação Permanente (APP), a comunidade vem sofrendo com um processo que está parado, dificultando a conquista de autonomia, especialmente na educação. O intuito é fazer com que a escola concentre o gerenciamento das outras escolas da comunidade, para que possam ter autonomia sobre suas demandas educacionais e sejam agentes políticos ativos em seu processo de emancipação. No entanto, segundo eles, o Estado dificulta esse repasse de gerenciamento.

Se a educação é colocada como ferramenta fundamental para que a comunidade se entenda como agente político, ainda é preciso reivindicar muitas melhorias para que os quilombolas da região da Escola Santo André, principalmente no que tange à sua percepção histórica e ancestral, atinjam seus objetivos.

Em 70 anos de vida e pouco mais de 20 anos de ARQUIA, Costa apresenta um panorama do que entende ser o processo de escolarização quilombola. Logo, apesar de muitos avanços por meio das lutas, conquistas e embates com o Estado, a escola já consegue viver sob os primeiros frutos do trabalho coletivo que contou com a liderança e as atividades da ARQUIA, principalmente ao contar com o corpo docente que saiu da comunidade para se especializar e pôde voltar para partilhar desses conhecimentos acadêmicos, aliados aos conhecimentos quilombolas, fruto dessa conscientização educativa.

Então quase todas essas pessoas que nós temos, nossas comunidades são nossas. Então assim a gente pode dizer que nós já avançamos, né? Nós já avançamos. Agora, inclusive eu costumo dizer o seguinte, que nós estamos fazendo a nossa parte. Estamos fazendo de tudo para fazer a nossa parte. Para fazer essa melhoria, essa qualidade de vida para dentro das nossas comunidades. Agora a gente precisa que o poder público faça a partir deles também. E quando fala em poder público é muito complicado, porque existe um monte de questão política partidária, a questão política não sei o quê, essa coisa toda que atrapalha, que mexe, que se move nesse meio aí. mas a gente está aí para lutar para defender para cuidar tentar fazer o que tiver (Costa, 2025).

A experiência relatada corrobora o pensamento de Castoriadis, que defende a existência de uma distinção entre processos instituintes e processos instituídos, o que se revela fundamental para entender a dinâmica de movimentos como o da institucionalização da Escola Santo André. Enquanto o instituinte se refere à capacidade criativa e transformadora do movimento quilombola, por meio de sua associação que, a partir de suas lutas, autonomia e valores, impõe seus interesses e demandas históricas, o instituído se refere às instituições, normas e valores que são o oposto ou resultado desse movimento criativo e que, por sua vez,

moldam e influenciam a vida comunitária e aspectos da municipalidade. Trata-se, portanto, de um processo cíclico, no qual a criação (instituinte) gera o que é estabelecido (instituído), que, por sua vez, alimenta novas formas de criação.

A partir da fala do senhor Edilson da Conceição da Costa, constatamos que a instituição da Escola Santo André não prescindiu das lutas sociais com vista ao fortalecimento da educação em seu território. Ao mesmo tempo, fica evidente a necessidade de lideranças que conheçam seus direitos e os caminhos para garanti-los.

Quando conseguimos conhecer melhor as políticas educacionais temos condições de entender melhor o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele, isto é, o que significa o Estado como sujeito e, ao mesmo tempo, como arena de disputa da política. Compreendendo melhor sobre o Estado e aquelas interfaces, torna-se possível conhecer melhor o direito, e mesmo antes as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados (Souza, 2016, p. 86).

Em que pesem as dificuldades e os problemas encontrados, consideramos que a criação e a existência da Escola Santo André são sinônimos de avanço democrático para a construção de uma educação inclusiva, participativa e autônoma, capaz de atender às necessidades específicas das comunidades locais e, sobretudo, são fatores de fortalecimento da identidade cultural do povo negro e de sua resistência histórica diante da opressão.

5.3 Os projetos político-pedagógicos como síntese da relação instituinte x instituído.

Cientes dos marcos legais que caracterizaram e possibilitaram a instituição da Escola Santo André, e do papel desempenhado pela ARQUIA nesse processo, observamos que os Projetos Político-Pedagógicos da escola, referentes aos anos de 2013, 2015 e 2017, apresentavam semelhanças e diferenças que nos permitiram compreender as transformações pelas quais a instituição passou.

Nossa análise se baseou nas dimensões apontadas por Souza (2016): a conquista de uma base material para o funcionamento da escola — incluindo espaço físico (construção ou cessão de instalações) e condições operacionais; a gestão da escola e dos sistemas de ensino — com ou sem a participação de pais, alunos e grupos organizados, o que impacta a adoção de modelos de gestão democrática, como os Conselhos de Escola e as Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; e, por fim, a discussão sobre a atividade pedagógica propriamente dita. Em outras palavras, a questão educacional pode ser compreendida, inicialmente, como uma questão de acesso; depois, como uma questão de gestão; e, finalmente, como uma questão de qualidade.

Em nossa análise, identificamos as primeiras dessemelhanças entre os PPPs na parte intitulada “Dados gerais da escola”, onde constam as informações de identificação escolar — ou seja, seu nome, localização, equipe gestora e o atendimento oferecido. Especificamente nas informações concernentes ao atendimento, destacamos a presença da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) nos projetos de 2015 e 2017, presença essa inexistente no PPP de 2013. Essa ausência diz respeito não apenas à participação desses órgãos governamentais na elaboração do documento, mas também à própria oferta de atendimento escolar, já que, em 2013, de acordo com seu respectivo PPP, havia 142 (cento e quarenta e dois) alunos, número que sobe para 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) nos anos de 2015 e 2017.

Tendo em vista que a quantidade de discentes aumentou significativamente, partimos para análise do que os três projetos tratam sobre as condições materiais para o funcionamento da escola, entendendo que se a demanda escolar aumentou, espera-se que haja uma adequação material da escola para atender esse aumento expressivo. Entretanto, executando-se a adição, no documento de 2015, de barcos freteiros³ como forma de locomoção, não há mudanças consideráveis de um PPP para o outro sobre as instalações ou sobre as formas de transporte dos alunos, trazendo de forma idêntica em todos os projetos a seguinte descrição:

A escola possui prédio em alvenaria e possui iluminação elétrica. Foi construída em estrutura quadrangular com um espaço aberto ao meio, possui uma sala de direção, uma sala de professores, oito (08) salas de aula, duas (02) cozinhas, um (01) laboratório de informática que não funciona por falta de profissional habilitado e equipamentos, uma (01) biblioteca que também não funciona por falta de funcionário, um (01) refeitório e dez (10) banheiros (Abaetetuba, 2015, p. 10).

Apesar de as semelhanças serem mais notáveis que as mudanças, também podemos perceber conquistas de base material no trecho denominado “Metas Alcançadas” dos PPPs dos anos de 2015 e 2017 — parte do documento que lista quais metas estabelecidas em 2013 foram atingidas. Dentre aquelas relacionadas ao espaço físico da escola, destacam-se: a construção de uma rampa de acessibilidade, a construção do muro da escola, o andamento da construção da ponte de acesso à escola e a inauguração da biblioteca e do laboratório de informática.

Outra mudança percebida foi a realização de uma audiência pública na referida escola, com a presença do conselho escolar e de um contingente significativo da comunidade, para discutir questões relacionadas à merenda, à falta de estrutura da escola, ao funcionamento e aos equipamentos (Abaetetuba, 2013, p. 10-11). O destaque dessa reunião, ocorrida em 2013, se dá

³ Freteiros são embarcações que fazem diariamente o percurso beira-rio Itacuruçá realizando o transporte de passageiros e suas mercadorias, fazendo paradas nos trapiches das residências.

justamente pela ausência de um evento semelhante nos anos de 2015 e 2017, deixando margem para se questionar se a participação da comunidade permaneceu com a mesma ênfase nesses anos. Sendo assim, mesmo com o aumento expressivo da quantidade de alunos, a Escola Santo André, no que diz respeito às conquistas de base material para o funcionamento adequado da instituição, teve avanços importantes, porém não muito expressivos.

Partindo para o aspecto da gestão da escola e dos sistemas de ensino, além da supracitada participação da SEMEC e da SEDUC na oferta do atendimento escolar nos anos de 2015 e 2017, há distinções entre o primeiro documento e os dois últimos no que diz respeito ao Conselho Escolar (CE), que passa a contar, em 2015 e 2017, com uma lista detalhada dos integrantes do referido conselho e com um trecho comum aos dois últimos documentos que trata da participação do mesmo em uma reunião realizada no dia 18 de setembro de 2015, em horário integral, com as seguintes pautas: o conteúdo do PPP, as ações pautadas para melhoria do índice escolar e ações a serem desenvolvidas no âmbito coletivo. Excetuando-se essas diferenciações, os três PPPs mantêm-se iguais no que diz respeito à gestão da escola, constando em todos que a escola é

gestada por um funcionário com o título de professor-responsável com múltiplas atribuições; há uma única coordenadora pedagógica para o acompanhamento pedagógico do município [...] por exemplo, o diretor é único e é professor-responsável administrando tanto o município quanto a rede estadual, mas há outro diretor que também assina e faz atividades pela escola (Abaetetuba, 2015, p. 20).

Por fim, o aspecto da discussão da atividade pedagógica, tal como os outros dois aspectos, não apresentou distinções significativas. Nesse sentido, os três documentos tratam de forma idêntica dos objetivos do PPP, do currículo, dos programas específicos, das ações culturais, do cotidiano escolar e das considerações epistemológicas, conceituais e filosóficas que orientam os projetos. Além disso, todos traçam os mesmos objetivos e perspectivas educacionais, partindo da mesma missão escolar, bem como das mesmas ações, metas, desafios e proposições.

Todo esse processo nos permite inferir que, assim como a ideia de uma escola quilombola não existia no sistema educacional brasileiro — pois foi “inventada” a partir do imaginário social quilombola, ao resgatar tradições orais, ritos e saberes antes excluídos pela educação formal — a Escola Santo André também foi inventada, materializando o que Castoriadis chama de essência do “fazer histórico”: a capacidade de romper com o estabelecido e criar novas instituições. Haja vista que o imaginário social não é um reflexo do real, mas sim a capacidade de criar novas formas a partir de significações que não existiam antes (Castoriadis, 1982).

Na perspectiva de Castoriadis, a criação da Escola Santo André não seria um ato passivo de aceitação de um modelo educacional imposto pela SEMEC/Abaetetuba, mas sim um “ato de auto-instituição”, no qual a comunidade ressignifica seu lugar na história, emergindo como um projeto “explícito” de resistência, articulando memória, cultura e educação em um processo contínuo de reinvenção. Isso se daria porque, para esse autor, “enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história – ou seja, autoalteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou” (Castoriadis, 1982, p. 416).

Com base nas informações que constam nos PPPs (2015; 2020), verifica-se que a formalização da Escola Santo André, enquanto processo instituído, convive com a luta cotidiana por recursos, reconhecimento e adaptação curricular — dimensões do processo instituinte. Essa tensão entre a completa burocratização da escola, que pode vir a provocar a perda de seu caráter revolucionário e sua permanência apenas no campo da reivindicação, não garante sua materialidade. Por isso, é possível afirmar que a sociedade é atravessada por uma contradição essencial, que reside na tensão entre o instituído - o dado, o estabelecido - e o instituinte, que questiona, cria e transforma.

A fala do ex-presidente Edilson deixa claro que a escola encarnou um projeto coletivo ao questionar o modelo educacional eurocêntrico, criando um espaço pedagógico alternativo que não nega a instituição “escola”, mas a redefine a partir de suas próprias significações — a exemplo do ensino da história africana e de pedagogias alternativas. Para Castoriadis, isso significa alcançar a “autonomia real”, que ocorre quando a comunidade decide conscientemente as regras de sua existência, na medida em que “a democracia é a auto-instituição da coletividade pela coletividade, e esta auto-instituição como movimento. É bem verdade que esse movimento se apoia sobre instituições determinadas, e é facilitado, ao mesmo tempo, por essas instituições, assim como pelo conhecimento, difundido na coletividade, de que nossas leis foram feitas por nós e de que podemos mudá-las.” (Castoriadis, 2002, p. 216).

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que a Escola Santo André se constitui como resultado de um “ato instituinte”, na medida em que nasce de um movimento social que desafia a ordem educacional hegemônica. Ela exemplifica a “autonomia” castoriadiana, por meio de uma comunidade que cria suas próprias significações e as materializa em uma instituição educacional.

Sua instituição, portanto, é um “processo em aberto”, pois a tensão entre o instituído - que corresponde à escola formalizada - e o instituinte representado pelas demandas da comunidade

- nunca será totalmente resolvida. Em síntese, a Escola Santo André, analisada à luz de Castoriadis, não é um produto acabado, mas um permanente campo de lutas e recriações, onde o instituinte resiste à fossilização do instituído, reafirmando, como dizia Freire, a educação como prática de liberdade.

5.4 Escola Santo André e as Políticas Públicas instituintes.

Como destacado por Sousa (2009), a ausência no cumprimento das políticas públicas voltadas à instituição de uma EEQ em Abaetetuba recebeu maior empenho em sua execução apenas ao final da primeira década dos anos 2000. Ainda assim, é imperiosa a ressalva de que, para atingir objetivos complexos no cumprimento das disposições educacionais oficiais em Abaetetuba...

Não basta democratizar só as instâncias coletivas de decisão das unidades educativas: direção de escolas e conselhos escolares, apesar de serem importantes. Exige também a democratização do poder, isto é, a democratização da própria Secretaria de Educação: descentralizando as decisões; inaugurando um governo colegiado com participação e representatividade efetiva na gestão e condução das ações implementadas. (Sousa, 2009, p. 180)

Diante deste quadro, inferimos que apenas reformulações em gestão educacional na base, ou seja, nas escolas, não seriam suficientes para contornar longos períodos de deficiência na aplicação de um amplo acervo de normativas educacionais, no caso da Escola Santo André, em especial os marcos legais acerca da Educação do Campo, das Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola (Lei 10.639/2003; DCNERER/2004; Resoluções da CONAE/2010; Lei 11.645/2008; DCNEEQ/2012; entre outras).

A análise dos documentos educacionais municipais demonstra que muitos dos esforços instituintes para a implementação da Educação Escolar Quilombola na Escola Santo André foram materializados a partir da organização do Fórum Municipal de Educação em 2013. Nesse organismo oficial, encontrava-se a ARQUIA — coletivo quilombola protagonista nas lutas pela demarcação territorial e pelos direitos educacionais — juntamente com a atuação da Associação dos Remanescentes Quilombolas do Piratuba (ARQUITUBA). Juntas, essas organizações exerceram efetivos discursos instituintes no Fórum Municipal de Educação, a partir de 2013, resultando no documento final do Plano Municipal de Educação (PME, 2015), no qual, em 13 das metas elencadas, menciona-se a instituição da EEQ nos territórios quilombolas de Abaetetuba. Trata-se de um avanço significativo em termos de marcos legais municipais, embora ainda sem a efetiva instituição da EEQ nesse espaço escolar quilombola.

Já em 2024, por meio da articulação entre o poder público municipal e a ARQUIA, foi criada a Coordenação de Educação Escolar Quilombola. Pela força coletiva e representativa do

movimento negro quilombola das ilhas de Abaetetuba, capitaneado pela ARQUIA, no dia 18 de setembro de 2024, na Escola Santo Antônio, localizada na Comunidade Quilombola Rio Ipanema, foi apresentada à comunidade escolar quilombola das ilhas de Abaetetuba — bem como a toda a sociedade abaetetubense — a Coordenadora de Educação Escolar Quilombola, Rosenilda Botelho Gomes; nome indicado pela ARQUIA, com extensa formação na área educacional e, fundamentalmente, uma quilombola ribeirinha.

Consultando a ata de posse de Rosenilda Botelho (Abaetetuba, 2024b), é sintomático o reforço do coletivo instituinte quilombola junto ao poder público educacional municipal. Além da presença de quadros diretores associativos — ARQUIA, ARQUITUBA e AMIA — o evento contou com a participação de agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela oficialização do nome de uma quilombola ribeirinha para assumir a gestão de uma coordenação que há muito era pauta de reivindicações do associativismo quilombola das ilhas e das estradas/ramais.

Na mesa principal da cerimônia de posse, é ilustrativa a bandeira da ARQUIA, como protagonista no processo de criação e oficialização da posse.

Figura 6 - Mesa de posse da Coordenadora de Educação Escolar Quilombola



Fonte: SEMEC. 2024.

Tais iniciativas representam um avanço instituinte educacional tardio para as comunidades quilombolas de Abaetetuba. A presença do secretário municipal de educação, ainda que oficialize um novo entendimento sobre o trabalho com as especificidades da EEQ

voltadas à clientela escolar quilombola — com a nomeação de uma quilombola ribeirinha para a gestão da coordenadoria —, o estampar da bandeira da ARQUIA, com mesa e fundo customizados com elementos alusivos à ancestralidade africana, denota a resistência e a luta do povo remanescente de quilombo. Isso é especialmente significativo, considerando que, desde a Constituição de 1988, a LDB (Lei 9.394/1996) e os diversos marcos legais educacionais em favor da instituição da Educação Escolar Quilombola nos anos 2000, a educação em Abaetetuba ainda não havia criado tal coordenação, em atendimento às peculiaridades demandadas pela educação e ancestralidade dessa população.

Verifiquemos alguns elementos concernentes a este avanço instituinte educacional tardio. Segundo Jakimiu (2021), ainda em 2004 como resultado da luta instituinte de diversos coletivos do Movimento Negro, o Ministério da Educação instituiu a luta por atenção às demandas educacionais à população negra com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta nova secretaria teria a atribuição de atender uma extensa pauta de setores, assim ficou organizada: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); **Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER)**; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC); e, Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

Em se tratando do Estado do Pará, segundo Damasceno (2011) frente ao encaminhamento de requerimentos do CEDENPA – Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (coletivo negro criado em 1980), pela criação de um núcleo específico para a discussão das questões raciais no Pará, o Governo do Estado respondeu

com a criação, no ano de 2002, em um período (vale destacar) anterior à Lei 10.639, da Seção Técnica Pedagógica de Relações Raciais – STPRR, na então Divisão de Currículo da Diretoria de Ensino. Após a promulgação da Lei 10.639/03 e mudanças governamentais, a partir de 2005, a seção passou a ser chamada de Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial – COPIR (Damasceno, 2011, p. 52)

Importa ressaltar a criação do CEDENPA, em 1980, anteriormente à Constituição Federal de 1988, e, sobretudo, o trabalho de militância pelas questões raciais no Pará, que culminou com a homologação da Seção Técnica Pedagógica de Relações Raciais (STPRR), vinculada à então Divisão de Currículo da Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), um ano antes da publicação da Lei 10.639/2003 — marco legal de impacto nacional na reformulação curricular e dos calendários escolares, entre outras medidas, voltadas à inclusão e valorização da ancestralidade negra no Brasil. No caso da capital

paraense, como reverberação das ações dos coletivos negros locais, capitaneados pelo CEDENPA, temos a criação em 2004 do Conselho Municipal do Negro e da Negra. Segundo Damasceno (2011), como fator de crescimento das vozes negras instituintes em nível nacional, pelas paragens paraenses, ainda em 2004, é instituído o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado do Pará – FOPEDER, no evento de lançamento deste organismo de estudos e discussões às questões raciais, tomaram parte uma diversidade significativa do poder público, “Secretaria de Estado e Educação, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação, Ministério Público Federal, Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará (Damasceno, 2011, p. 59); além destes, se fizeram representar entidades do Movimento Negro no Pará.

Atualmente, na SEDUC/PA, a COPIR atende pelo nome de Coordenação de Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial. Feita esta breve e necessária digressão acerca do processo de instituição de conselhos, secretarias e coordenações no poder público estadual e municipal — a partir do centro de poder da capital paraense —, verifiquemos o percurso de instituição da Educação Escolar Quilombola no município de Abaetetuba e, por conseguinte, o processo instituinte da EEQ na Escola Santo André.

Em Abaetetuba, a luta dos coletivos quilombolas por educação teve como pedra angular a criação da Escola Santo André — a primeira Escola Quilombola do município — ainda pelos idos de 1925. Essa trajetória de luta teve continuidade com a ampliação de sua estrutura nas décadas de 1980 e 1990, consolidando-se como resultado de um processo instituinte alicerçado nas previsões constitucionais. Ainda que tardiamente, esse processo culminou na criação da ARQUIA, em 2000, organização que passou a atuar em duas frentes principais: a demarcação territorial (2002) e a luta educacional.

No tocante às lutas por educação, o coletivo negro instituinte local foi partícipe da maior transformação ocorrida na Escola Santo André, tanto em sua infraestrutura física quanto nos recursos humanos. As reivindicações encaminhadas ao agente público municipal obtiveram êxito, e, com recursos próprios e federais, a obra escolar foi efetivada. Quanto à estrutura física, destaca-se a inauguração do prédio mais recente, em 2005; já no que se refere aos recursos humanos e aos serviços educacionais, houve a instituição de todas as etapas da Educação Básica, em 2009, ofertadas em Regime de Colaboração entre Estado e Município.

Ainda em 2009, concomitante ao ambiente de propulsão educacional nas áreas rurais de Abaetetuba, a SEMEC criou a Coordenação de Educação do Campo, em atenção à vasta extensão rural do município — que abrange 72 ilhas, o Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas situadas às margens das estradas e ramais que cortam o território municipal (Abaetetuba, 2009).

Em continuidade ao processo de modernização dos marcos legais municipais, em consonância com os preceitos educacionais nacionais e como resposta às pressões dos coletivos do campo, quilombolas e da sociedade civil organizada na luta por direitos, foi instituído, por meio do Decreto nº 188/2013, o Fórum Municipal de Educação.

Organismo público do qual tomaram parte com dois integrantes (1 titular e 1 suplente) de cada organização governamental e da sociedade civil organizada,: Clube de Ciências de Abaetetuba; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Representantes das Escolas Particulares; Unidade Técnica de Educação Especial; 3ª Unidade Regional de Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública- SINTEPP, Associação dos Artesãos de Brinquedos e Artefatos de Miriti de Abaetetuba- ASAMAB, **Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Piratuba- ARQUITUBA**, associação dos Deficientes do Município de Abaetetuba- ADEMA, **Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba- AMIA**, Conselho Tutelar, **Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba- STRA**, Associação Beneficente de Educação e Neurofuncional Milton Melo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Abaetetuba-APAE, **Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba- MORIVA**, Diocese de Abaetetuba, Conselho Municipal de Educação - CME, Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba- UFPA, Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-SEMEC, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Agricultura, Câmara dos Vereadores, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Abaetetuba - CMDCA, Conselho de Alimentação Escolar - CAE, Conselho do FUNDEB, Representante dos Pais, Representante dos Alunos, Representante dos Gestores da Rede Municipal, Representante dos Gestores da Rede Estadual, Representante dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal, Representante dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Estadual, Representante das Igrejas Evangélicas e **Associação dos Remanescentes dos Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba- ARQUIA** (Abaetetuba, 2013).

Das diversas representações institucionais, associativas e por categorias, em referência às circunscritas direta e indiretamente ao processo instituinte da EEQ na Escola Santo André, destacam-se 5: **Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba- STRA; Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba- AMIA; Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Piratuba- ARQUITUBA; Associação dos Remanescentes dos Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba-ARQUIA.**

O STRA, com um alcance majorado a todo o campo em Abaetetuba, compreende-se seu interesse por acesso e melhorias educacionais à prole campesina das estradas/ramais e das ilhas;

assim como a AMIA e o MORIVA, que ainda que fazendo parte do campesinato de Abaetetuba, anunciam a especificidade territorial de sua clientela escolar, as ilhas e os ribeirinhos. Em se tratando da população de ancestralidade africana remanescente de quilombos, ARQUITUBA e ARQUIA, aglutinam aproximações e diferenças territoriais: a primeira, representando no campo, as comunidades quilombolas habitantes das estradas/ramais; a segunda, aglutinando as três territorialidades imbricadas: ilhas/ribeirinhos, campo e quilombola.

Fica evidente que as vozes instituintes da Educação do Campo possuíam forte representatividade na luta por acesso à educação. A atuação da ARQUIA foi fortalecida pela junção de forças com os coletivos do campo e, especialmente, com o coletivo quilombola das estradas e ramais - ARQUITUBA - que somava esforços em busca da oferta efetiva não apenas de uma educação do campo à população remanescente de quilombos, mas também da Educação Escolar Quilombola, com destaque para a primeira Escola Quilombola de Abaetetuba: a Escola Santo André.

Como resultado das reuniões do FME, tivemos a promulgação do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba – PME, sancionado pela Lei nº 437/2015. Em sua nota de abertura, o PME – Abaetetuba, enunciava o campo de luta travado entre os diversos setores da sociedade civil organizada, inclusive os coletivos quilombolas, entidades privadas e os diversos órgãos públicos envolvidos no processo de reuniões de 2013 a 2014, que culminou na versão final deste texto, a “participação popular é princípio básico de uma construção democrática. As políticas públicas educacionais devem estar pautadas nesse princípio, por quem vivencia o processo educacional em seu contexto mais concreto, que é a escola” (Abaetetuba, 2015, p.10). Posto o norteamento à participação popular, se enunciava o contemplar das especificidades educacionais demandadas na zona rural de Abaetetuba,

Art. 2º São diretrizes do PME:

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

X – promoção do respeito aos direitos humanos;

XI – consideração das necessidades específicas das populações do campo e nas comunidades tradicionais: quilombolas, e assentamentos de reforma agrária, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Abaetetuba, 2015).

Na alínea XI, verifica-se um amplo espectro de territórios e populações do campo enunciadas, e dentre estas, a população remanescente de quilombos, como a da comunidade escolar que usufrui os serviços escolares da Escola Santo André na Comunidade Quilombola Rio Baixo Itacuruçá; a menção a este dispositivo em referência a unidade escolar quilombola é

mais que pertinente, visto que o percurso de atuação da ARQUIA, como signatária em todas as reuniões do Fórum Municipal de Educação, para a instituição desta normativa educacional, resultado instituinte deste coletivo quilombola (Atas do Fórum Municipal de Educação – de 26.12.2013 a 05.05.2015).

Em mais um dispositivo inserto no PME, na seção sobre atendimento educacional especializado, temos o reconhecimento da imperiosidade na organização de calendário, currículo, estrutura, bem como das sazonalidades climáticas e produtivas das comunidades tradicionais, como o povo negro remanescente de quilombola:

Na Educação Indígena, do Campo e Quilombola deve-se assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (Abaetetuba, 2015, p. 94).

Diante de tais constatações e reivindicações oriundas das diferentes frentes de luta e movimentos sociais que atuam no campo educacional municipal em Abaetetuba, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) organizou, em 2019, uma equipe multidisciplinar com o objetivo de elaborar uma matriz curricular: o Documento Curricular Municipal – DCM (Abaetetuba, 2020b). Este documento foi concebido para atender às recomendações curriculares nacionais, notadamente às premissas inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como aos anseios elencados pelos movimentos sociais do núcleo urbano, das estradas/ramais e das ilhas. O Documento Curricular Municipal, em sua nota de abertura sobre os princípios norteadores, expressa que

O Município de Abaetetuba em consonância com o Documento Curricular Nacional e o Documento Curricular do Estado do Pará, em sua proposta Curricular visa implementar políticas públicas de qualidade no campo educacional, a fim de garantir às populações da cidade e do campo: estradas/ramais/ilhas, com suas especificidades e diversidades, a equidade sociocultural possibilitando a sua inserção nos processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas (Abaetetuba, 2020b, p. 21).

A leitura deste trecho chama a atenção por dois aspectos principais: o norteamento do DCM pelas matrizes nacional (Base Nacional Comum Curricular/2018) e estadual (Matriz de Alinhamento Curricular – 3ª URE/SEDUC/2018); bem como o compromisso em confeccionar uma matriz curricular que atenda às peculiaridades dos diversos espaços escolares, territorialidades e grupos/comunidades, “sejam elas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas” (Abaetetuba, 2020b, p. 21).

Diante disto, o DCM/2020 apresenta uma subseção intitulada: *Respeito à diversidade cultural abaetetubense e suas inter-relações no espaço e no tempo*, onde destacam-se os objetivos de formação de uma cultura escolar de conhecimento, reconhecimento e valorização dos diversos modos de vida, cultura, religião, religiosidade, e visões de mundo a partir das realidades escolares e de vida vivenciadas nas diferentes localidades dentro do município, no país e no mundo. A ideia é justamente permitir ao alunado, em sua diversidade de formação familiar e comunitária, que possa “vivenciar o respeito, o cuidado, o amor pelo espaço onde está inserido, constituindo-se em um sujeito crítico, criativo, ativo, sendo capaz de construir a sua própria trajetória histórica, para a produção de novos conhecimentos e novas oportunidades” (Abaetetuba, 2020b, p. 23).

Os objetivos elencados na matriz curricular municipal contemplam as premissas inseridas no PPP da EMEIF Santo André, visto que, segundo este documento escolar:

[...] o fazer educativo da escola não pode alhear-se da rede de saberes que são a expressão da diferença, da diversidade, da heterogeneidade, das vozes silenciadas pela história que abafam processos educativos dos sujeitos com repertórios simbólicos de grupo, e que não encontra ressonância, muitas vezes, no currículo escolar (Abaetetuba, 2020a, p. 7).

A reivindicação pela elaboração de um currículo escolar que reconheça e valorize os processos educativos que chegam ao alunado, em conformidade com a vivência familiar e comunitária, acaba sendo a realidade de não poucas escolas e comunidades remanescentes de quilombos. Isso, porque “O Município de Abaetetuba, atende 19 escolas que estão em territórios quilombolas, localizados no Campo (ilhas, estradas e ramais). Seu alunado, seus familiares e professores, apresentam especificidades, nos aspectos culturais, sociais e históricas” (Abaetetuba, 2020b, p. 69).

Diante de tais asserções, o Documento Curricular Municipal contempla a Educação Escolar Quilombola em atendimento à Resolução nº 8 de 2012, garantindo nestes espaços escolares, concomitantemente, as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além das modalidades de Educação Especial e EJA. Chama atenção ainda a oferta da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que grande parte da juventude quilombola acaba cumprindo a dupla jornada de trabalho e estudantil, o que possivelmente acaba interferindo no desempenho escolar, quiçá na evasão e atraso no avanço serial, já que

as crianças da comunidade têm uma relação muito estreita com os adultos, seja por conta do convívio em relação ao trabalho, o que possibilita uma vasta troca de experiências entre adultos/crianças, uma vez que o adulto serve de “referência” para as crianças, pois a mesma vê nos seus pais, avós, tios, nas pessoas mais velhas um

aprendizado que a cada dia vai se desenvolvendo e contribuindo para a sua formação social, assim como, elas trazem elementos novos para os adultos (Abaetetuba, 2020a, p. 7).

Percebe-se, neste trecho, que a relação entre educação informal, educação formal e trabalho acompanha os indivíduos das comunidades remanescentes de quilombo. Supõe-se, inclusive, que essa dinâmica esteja presente nas 19 comunidades existentes no território abaetetubense, desde a tenra idade até a vida adulta, numa troca de saberes que, em uma via de mão dupla, atribui sentido ao seu mundo, ao mundo conhecido, à sua cultura e ao diálogo com os demais universos culturais. No que se refere à EJA na Educação Escolar Quilombola, o Documento Curricular Municipal (DCM) enuncia o compromisso de atender aos preceitos nacionais inseridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios (Brasil, 2012a, Art. 23).

Ressalta-se a importância da oferta do Ensino Fundamental na EJA e no ensino regular na Educação Escolar Quilombola. De acordo com o DCM/2020, a esfera municipal garante a oferta dos serviços educacionais na “Educação Infantil Do/No Campo e Quilombola”, e ainda o Ensino Fundamental – Anos Iniciais nestes respectivos espaços educacionais.

Sob a égide curricular, este documento educacional abaetetubense ressalta:

[...] o que se deseja é que a escola não permaneça com um trabalho pedagógico tendo como mola propulsora datas comemorativas, por vezes com um ensino de conteúdos cristalizados e por vezes isolados de algum tema que possa estar sendo trabalhado na escola, evidenciando-se como uma mera transmissora de conhecimentos tradicionais, alheia às inúmeras mudanças nas diferentes formas de linguagem, algumas criadas/surgidas pelo próprio contexto da modernidade e outras dinamizadas pela tecnologia oferecida ao alcance de todos, a exemplo das tecnologias digitais – bem enfatizado na BNCC – as quais, bem se sabe, atualmente influenciam expressivamente os indivíduos em suas relações de interação com o outro (Abaetetuba, 2020b, p. 195).

A sentença inicial acerca da construção curricular contempla de forma integrada todas modalidades e níveis de ensino ofertados na educação municipal, no campo e na cidade, posto que “o que se deseja é que a escola não permaneça com um trabalho pedagógico tendo como mola propulsora datas comemorativas, por vezes com um ensino de conteúdos cristalizados e por vezes isolados de algum tema que possa estar sendo trabalhado na escola” (Abaetetuba, 2020b, p. 195), quanto ao estudo, conhecimento e valorização da diversidade étnico-racial formadora da sociedade brasileira, amazônica, paraense e abaetetubense.

Nesta matriz curricular, é importante considerar os componentes curriculares: na área de Linguagens, com Língua Portuguesa, Educação Física e Artes; na Área de Ciências Humanas, com História e Geografia; na Área de Ciências Naturais; na Área de Matemática e suas Tecnologias; no componente curricular Ensino Religioso; na Parte Curricular Diversificada: Aspectos da Vida Cidadã (A.V.C); no eixo: Culturas, Identidades e Diferenças. Em meio a esse conjunto, serão encontradas referências diretas às contribuições das comunidades quilombolas nas diferentes frentes formadoras da sociedade brasileira, em subeixos como:

- O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.
- A formação dos diferentes povos e suas influências na formação dos saberes locais. Os povos tradicionais: ribeirinhos, camponeses, citadinos, indígenas e quilombolas, seus hábitos e influências no cotidiano;
- Ações de cooperação (Associações, Movimentos Sociais e organizações não governamentais) e de solidariedade presentes na história das comunidades ribeirinhas, camponesas, citadinas, indígenas e quilombolas, para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; (Abaetetuba, 2020b).

A leitura do trecho inicial acima lembra a menção feita por Arroyo (2015) acerca da palavra “contribuição” como artifício legal curricular de acolhimento aos pleitos dos movimentos sociais por reconhecimento de inúmeros grupos e sujeitos sociais historicamente excluídos. Isso, porque o uso de tal vocábulo acabaria por suprimir, silenciar, todo um processo de lutas, de violência, de agressão, de destruição, de soerguimento de preconceitos, entre outros: “O que termina ocultando e descaracterizando os processos de afirmação política, econômica, social, de afirmação dos diferentes em lutas tão radicais por terra, território, trabalho, teto, renda, memórias, culturas, identidades. Por outro projeto de sociedade” (Arroyo, 2015, p. 56).

A matriz curricular organizada e utilizada na Educação Municipal neste município da Amazônia paraense, em suas diversas áreas do conhecimento, nos diferentes componentes curriculares contemplados nas inúmeras modalidades e níveis educacionais atendidos, em seus

respectivos eixos demonstrados, evidencia o alinhamento não só com a legislação educacional nacional e estadual, mas também com as lutas históricas dos movimentos sociais para garantir a contemplação dos diferentes agentes sociais do meio urbano e rural em Abaetetuba. O destaque vai para a construção da Educação Escolar Quilombola nas 19 escolas quilombolas existentes neste território, em acordo com as reivindicações e objetivos previstos no Projeto Político Pedagógico da EMEIF Santo André.

Constata-se aqui a existência de uma luta histórica dos movimentos sociais quilombolas de Abaetetuba, compreendida como mola propulsora para a instituição da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André, sendo crucial o papel da ARQUIA, com grande atuação nestas décadas iniciais do século XXI. Neste ponto, parece pertinente vislumbrar o protagonismo do coletivo quilombola local, como uma construção histórica, compreendendo que

A história é criação; criação de formas totais de vida humana. As formas sociais-históricas não são “determinadas” por “leis” naturais ou históricas. A sociedade é autocriação. Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição à sociedade instituída, imaginário social no sentido radical. (Castoriadis, 1987, p. 271)

Dito de outra forma, as políticas públicas que vão se efetivando em nível nacional, estadual e municipal, nada mais são do que a materialização de duas condições correlacionadas: o executar por leis complementares das previsões constitucionalmente elencadas desde 1988; e ainda mais, do imaginário radical instigado pelo instituinte, os coletivos negros, quilombolas, por políticas educacionais que lhes permitam o usufruto da democratização educacional, que tensiona e modifica o instituído, a instituição social, no macro e micro campo escolar, territorial.

Como podemos enxergar, em uma análise mais pormenorizada do PPP/2020 da EMEIF Santo André permite a identificação de um longo processo de lutas, reuniões e ofícios encaminhados ao Poder Público das diversas esferas de poder. Mesmo após a conquista oficial do título da terra e da inauguração da escola em alvenaria em 2006, ao que parece ela ainda está em vias de construção, pois “É uma escola que tem muitas situações similares da rede pública do Brasil, em especial a precariedade do sistema de ensino em áreas rurais, mesmo sendo uma escola quilombola” (Abaetetuba, 2020a, p. 13).

Sob este histórico de lutas empreendidas pelos coletivos negros quilombolas, que acabou forjando o encaminhar da oferta da EEQ na Escola Santo André, em processo de instituição em Regime de Colaboração pelos agentes públicos municipais e estadual, é que tivemos a criação da Coordenação de Educação Escolar Quilombola (2024), um avanço tardio, porém extremamente promissor na oferta de uma educação pautada nas reais necessidades

materiais, simbólicas e ancestrais do povo negro quilombola; acompanhando as seções direcionadas às questões raciais na educação, há muito criadas em nível nacional, estadual e municipal a partir da capital paraense, mas que em Abaetetuba ainda encontrava-se vinculada à Coordenação de Educação do Campo.

Sobre este vínculo e desvinculação entre Coordenação de Educação do Campo e Coordenação de Educação Escolar Quilombola, é importante destacar que ainda que as escolas quilombolas recebessem atendimento educacional especificado como do campo, que os coletivos quilombolas permaneceram pressionando pela criação de uma coordenação específica em atenção à ancestralidade negra quilombola. Assim, por meio da PORTARIA Nº 051/2024 (Abaetetuba, 2024a), tivemos a criação da Coordenação de Educação Escolar Quilombola (2024).

Importa registrar que com a criação da CEEQ, manteve-se a CED. Desta forma, segundo o site da Prefeitura de Abaetetuba na aba da Secretaria Municipal de Educação, neste ano de 2025. Tais coordenações, aglutinam sobre suas gestões, a quantidade de escolas apresentadas no quadro abaixo:

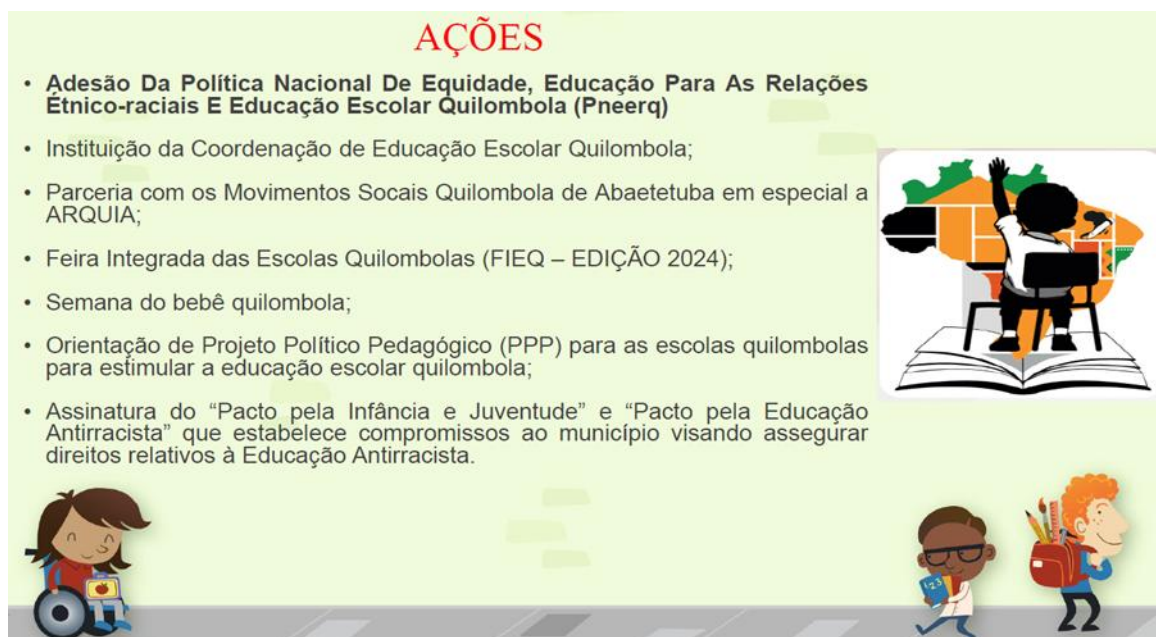
Quadro 8 - Escolas do campo e escolas quilombolas.

ESCOLAS – SEMEC ABAETETUBA	COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (CED)	COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (CEEQ)
CIDADE = 43	ESTRADA/RAMAIIS = 47	ESTRADA/RAMAIIS = 5
ESTRADA/RAMAIIS = 47	ILHAS = 81	ILHAS = 14
ILHAS = 81		
TOTAL = 171	TOTAL = 128 ESCOLAS	TOTAL = 19 ESCOLAS

Fonte: Jornada Pedagógica. Semec. Abaetetuba. 2024.

Com a criação da Coordenação de Educação Escolar Quilombola, avanços significativos foram empreendidos, envolvendo a Escola Santo André de forma integrada às demais escolas quilombolas e seus respectivos territórios, ações como as apresentadas na figura abaixo:

Figura 7 - Ações da Coordenação de Educação Escolar Quilombola.



Fonte: JORNADA PEDAGÓGICA. SEMEC. ABAETETUBA. 2024.

A menção à “Parceria com os Movimentos Sociais Quilombolas de Abaetetuba, em especial a ARQUIA”, reafirma as premissas de Arroyo (2015) quanto ao protagonismo dos movimentos sociais, no caso em questão, dos coletivos quilombolas na construção de estratégias curriculares, também didático-pedagógicas em valorização da ancestralidade, saberes e modo de vida do povo negro remanescente de quilombo em Abaetetuba. Ademais, o destaque ao coletivo quilombola ARQUIA, neste estreitamento de parcerias com os movimentos sociais negros, pois como vimos até este ponto, no alvorecer dos anos 2000, esta representação do associativismo negro, quilombola das ilhas, tem perfilado como o principal agente na busca por melhorias estruturais, em recursos humanos, também curriculares à Escola Santo André.

Outro ponto de destaque, foi a realização da Feira Integrada das Escolas Quilombolas (FIEQ, 2024), neste evento reuniram-se escolas quilombolas da estrada/ramais e ilhas, onde os alunos puderam expor seus trabalhos, todos voltados à valorização da ancestralidade amazônica, em especial, sobre os saberes ensinados e aprendidos no uso de fibras vegetais, elementos da fauna, flora e das águas; saberes estes oriundos de séculos de adaptação da prole africana, ambientada na Amazônia, sobretudo como resistência e existência da cultura africana, aqui reproduzida como afroamazônica. Tal evento reafirma as premissas de Gomes (2017) acerca da imperiosidade de reprodução de espaços de saberes, com base nas lutas, resistência,

memórias e saberes dos coletivos quilombolas. Abaixo, verificamos momentos de realização da FIEQ.

Figura 8 - Feira Integrada das Escolas Quilombolas - FIEQ, 2024.



Fonte: JORNADA PEDAGÓGICA. SEMEC. ABAETETUBA. 2024.

Na imagem, temos a coexistência de agentes e elementos representativos do processo instituinte da EEQ no município de Abaetetuba: Coordenação de Educação Escolar Quilombola; Fundação Cultural Abaetetubense; gestores das escolas quilombolas da estrada/ramais e ilhas; professores e coordenadores das respectivas escolas, inclusive da Escola Santo André; lideranças dos coletivos quilombolas, inclusive da ARQUIA; grupos musicais organizados nas próprias comunidades; alunos e alunas na exposição de seus trabalhos, plenamente orientados pelos docentes, de forma a valorizar elementos da flora, fauna e produção realizadas em suas respectivas comunidades. Destaca-se aqui, as orientações educacionais na elaboração dos trabalhos, em valorização dos conhecimentos tradicionais, sobretudo àqueles advindos da “oralidade dos negros mais velhos” (Abaetetuba, 2024c).

Em referência a valorização dos saberes oriundos da “oralidade dos negros mais velhos”, é importante apresentar o corpo de recursos humanos gerais, o qual assiste os serviços educacionais na 1ª Escola Quilombola de Abaetetuba, a Escola Santo André, visto que em sua maioria, dos profissionais de apoio ao corpo docente, são filhos da própria comunidade. A constituição deste corpo funcional, valorizando a cultura e o trabalho dos negros quilombolas da própria localidade, busca atender às premissas insertas no Plano Municipal de Educação:

Propor à rede estadual a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do

modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo. (Abaetetuba, 2015, p. 88)

Quanto ao reforço do Regime de Colaboração: Estado e Município, na oferta dos níveis da Educação Básica na Escola Santo André, a partir de 2009, a oferta dos níveis escolares, ficou assim organizada: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (SEMEC - ABAETETUBA); e, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (SEDUC - PA). Sobre a distribuição do corpo funcional, e a valorização do trabalho escolar da população local, temos o panorama definido no quadro abaixo:

Quadro 9 – Distribuição dos funcionários municipais na Escola Santo André⁴.

SERVIDOR	INFORMAÇÃO	VÍNCULO	CARGO	FORMAÇÃO
Fabírcia Couto Araujo	Moradora do Quilombo - Estudou na Escola Santo André	Temporário	Professora Responsável	Pedagogia – Psicopedagogia
Fernanda Ferreira de Carvalho Moraes	Nascida no Quilombo- Estudou na Escola - Reside em Abaetetuba	Comissionado	PLP	Língua Portuguesa
Cleidiane do Socorro Gomes Brandão	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	PLP	Pedagogia
Maria Tereza Dos Santos Torres	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	PLP	Magistério- Ciências Da Natureza
Manuel Baia Santos	Casou-se com uma Quilombola e fixou Residência no Quilombo	Efetivo	PLP	Pedagogia
Claudeumiro Gomes Rodrigues	Morador do Quilombo	Efetivo	PLP	Magistério- Ed. Campo
Marlene Pinheiro Sena	Não é do Quilombola - Reside em Abaetetuba	Temporário	PROFESSOR	Pedagogia
Marcilene Couto Gomes	Moradora do Quilombo - Estudou na Escola Santo André	Temporário	PAE	Ens. Médio- Curso Ed. Especial 180h
Fabiana Couto da Costa	Moradora do Quilombo - Estudou na Escola Santo André	Temporário	PAE	Ens. Médio
Ozilene Ferreira Maciel	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola André	Efetivo	ASE	Ens. Fundamental- Curso Ed. Especial 180h
Valdirene Maciel Araujo	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	ASE	Ensino Médio
Edira Pacheco Ferreira Barreto	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	AOP -01	Ensino Médio

⁴ Descrição da sigla das funções: PLP; PAE; ASE; AOP-01.; AVE;

Cleide Pinheiro Maciel	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	ASE	Ensino Médio
Lidiane Pinheiroo Gomes	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	ASE	Ensino Médio
Luizana Maciel Maciel	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	ASE	Ens. Fundamental
Antonio Carvalho Lobato	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	AVE	Ensino Médio
Jailto Ponfilho Carvalho	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola	Efetivo	AVE	Ens. Fundamental
Marinaldo Maciel de Araujo	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola André	Efetivo	AOP -01	Ens. Fundamental
Marivaldo Brandão Pinto	Moradora do Quilombo- Estudou na Escola Santo André	Efetivo	AVE	Ensino Médio

Fonte: SEMEC. 2025.

A análise das informações acima, merecem ser precedidas da concepção de que alguns dos caminhos para a oferta de uma educação pública que atenda às especificidades culturais e legais educacionais à clientela escolar do campo, indígena e quilombola,

Não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais. (Arroyo, 2015, p. 48)

Em relação à Escola Santo André, duas análises se apresentam como pertinentes acerca da asserção anterior de Arroyo (2015): a primeira, considerando o processo instituinte da EEQ na Escola Santo André, encaminhado principalmente por agentes do coletivo quilombola ARQUIA em mediação à instituição educacional com o poder público municipal, e este em colaboração com o agente educacional estadual, temos uma política pública municipal que não apenas aproxima a juventude quilombola da unidade escolar em sua própria comunidade, mas que instiga a formação de um quadro funcional com identificação e ancestralidade quilombola, pois dos 19 funcionários municipais, 15 efetivos e 4 contratados, 16 não apenas pertencem à Comunidade Quilombola Rio Baixo Itacuruçá, como estudaram na Escola Santo André, ou seja, em diferentes cargos, são testemunhos vivos das possibilidades de ascensão social por meio da educação, ainda mais, a formação intelectual e profissional, somam-se à formação cultural e social, pois vivenciaram e vivenciam desde a tenra idade os saberes e peculiaridades territoriais, sazonais, produtivas, escolares e familiares.

A segunda, dos 7 docentes e gestores, 5 possuem licenciatura em nível superior, 2 com magistério e pós-graduação em educação. Dentre estes docentes, apenas 1 professor não reside na comunidade, isto é, temos o favorecimento do encaminhamento de um currículo pautado nos marcos legais e nas orientações presentes no PME (2015) e no Documento Curricular Municipal (Abaetetuba, 2020b), que preconizam a construção de um currículo pautado na contemplação da realidade vivida, no histórico de lutas e ancestralidade das comunidades quilombolas, seguindo a orientação de que:

Torna-se imprescindível ao Sistema Educacional o reconhecimento e o respeito à diversidade de crianças filhos de povos quilombolas e afrodescendentes, considerando-os como sujeitos de direitos, seus modos de vida, costumes, linguagens, cultura, crenças, manifestações e religião. (Abaetetuba, 2020a, p. 88)

E com os agentes escolares identificados, não apenas pela moradia na comunidade, mas por nascerem, por estudarem na Escola Santo André, é possível inferir que o processo instituinte da EEQ nesta unidade escolar, na Comunidade Baixo Rio Itacuruçá, possa ser consolidado com maior eficácia quanto à formação propedêutica da clientela escolar, como com a valorização do construto histórico-cultural, de resistência e lutas que fizeram este formato educacional ser instituído. No avançar deste processo instituinte, podemos verificar a EEQ sendo materializada na Escola Santo André, por meio dos planos de aula. Para tal, analisamos um Plano de Aula na sequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos neste trabalho o processo instituinte da Educação Escolar Quilombola na escola quilombola Santo André a partir das lutas territoriais e educacionais em uma região ribeirinha da Amazônia, com foco nas experiências dos quilombos e da resistência dos negros na região. Defendemos a tese de que a escola Santo André do Baixo Itacuruçá em Abaetetuba, é o resultado de uma política instituinte de educação escolar quilombola no município, fazendo parte de um processo mais amplo que se inicia no Brasil, pós-Constituição de 1988, quando ocorreram mudanças significativas na educação, impulsionadas pela criação de importantes políticas sociais e educacionais responsáveis pela regulação e desenvolvimento da educação no país

No caso de Abaetetuba, da Escola Santo André, o processo instituinte da EEQ, é um campo em construção, sendo alicerçado por meio da luta da população negra local na busca por ter “voz e escuta” junto aos poderes públicos instituídos, visto que a consulta a vasta documentação oficial municipal (Abaetetuba, 1999; Abaetetuba, 2013; Abaetetuba, 2015; Abaetetuba, 2020a; Abaetetuba, 2024b; Abaetetuba, 2024b; Abaetetuba, 2025), constatou-se o empenho do coletivo quilombola, a partir dos anos 2000, oficializado na pessoa jurídica da ARQUIA - Associação dos Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba), que junto ao poder público se engajou a materializar demandas do instituinte em transformação às estruturas educacionais instituídas.

Com isso em mente, distinguimos no texto "Política Educacional" (campo disciplinar) de "políticas educacionais" (ações do Poder Público), pois consideramos essencial compreender como o Estado direciona a educação, visto que a Política Educacional é uma área de estudo que analisa a atuação do Estado na educação, investigando a formulação de políticas, a alocação de recursos e a regulação do ensino.

Por outro lado, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como um fator significativo nessa relação entre a política educacional, o Estado e as demandas dos movimentos sociais por equidade racial, com destaque para a promulgação da Lei 10.639/2003, que modificou a LDB tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, o que representou um marco na luta antirracista.

Além disso, a partir da análise das principais mudanças nas políticas educacionais das últimas décadas no município de Abaetetuba, destacamos a instituição da educação escolar quilombola, processo no qual a Escola Santo André se tornou um exemplo da implementação de políticas que buscam respeitar a identidade cultural das comunidades quilombolas, instituindo a luta dessas comunidades por reconhecimento e inclusão no sistema educacional.

Deixamos claro, também, que o movimento pela educação quilombola e a luta do Movimento Negro foram também responsáveis pela criação de normas que promoveram o acesso dessa população à educação de qualidade e a valorização da história e cultura afro-brasileira nos currículos, refletindo um esforço contínuo contra a exclusão racial, configurando mudanças que representaram um esforço conjunto do Estado e das comunidades locais para garantir que a educação articule as lutas sociais por equidade e inclusão.

Nesse sentido, a LDB representou um avanço ao reconhecer as especificidades da população rural e a necessidade de adaptações na educação básica, especialmente o Parecer nº 6/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que viria a consolidar as especificidades da Educação do Campo, conectando a escola à realidade local, aos saberes e à memória dos estudantes. Outras normas, como a Resolução nº 2/2008, que reconheceu a diversidade da clientela do campo, abrangendo diversas formas de produção de vida e todas as etapas da educação básica e o Decreto nº 7.352/2010, que estabeleceu os princípios basilares da Educação do Campo, como respeito à diversidade e incentivo a projetos político-pedagógicos específicos, foram decisivas para o fortalecimento do processo de redução das desigualdades e valorização da diversidade, elevando a escolaridade média da população do campo.

Também discutimos as principais conquistas sociais dos quilombolas na Amazônia, que incluem o reconhecimento de terras, a conquista de direitos sociais, políticos e culturais, como o acesso à saúde, à cultura e à educação, o que resultou no fortalecimento da afirmação cultural quilombola, promovendo um senso de identidade entre os membros da comunidade. Todos esses aspectos demonstram que a formação dos quilombos não apenas proporcionou um espaço físico onde a cultura e as tradições poderiam ser preservadas, mas também se tornou um catalisador para a luta por educação de qualidade social e outros direitos sociais, formando um círculo virtuoso de resistência e empoderamento.

A análise do processo de institucionalização da escola Quilombola nos revelou que sua criação e consolidação não se reduziram a uma mera formalização burocrática, mas se constituíram como um “ato político e social de autodeterminação”, conforme a perspectiva de Cornelius Castoriadis (1982). Para este filósofo, a instituição da sociedade é um fenômeno sempre inacabado, um “processo instituinte” em que os sujeitos, por meio do imaginário radical e da ação coletiva, criam e recriam suas próprias normas, significações e estruturas.

No caso da escola Santo André, sua criação e processo instituinte da EEQ emergiu como uma “resposta à luta histórica das comunidades por reconhecimento e autonomia educacional” Ela não foi simplesmente outorgada pelo Estado, mas construída a partir de um movimento social, enquanto imaginário radical, que contestou as estruturas hegemônicas da educação e

reivindicou um espaço pedagógico que valorizasse a cultura, a memória e os saberes tradicionais quilombolas. Assim, a escola se configura como uma “instituição radicalmente democrática”, pois sua existência resulta de um processo de “autoinstituição da sociedade” (Castoriadis, 1982), no qual os próprios quilombolas se tornaram sujeitos ativos na definição de seu projeto educativo.

No entanto, como lembra Castoriadis, toda instituição está sujeita a tensões entre a dimensão “instituinte”, como força criadora e transformadora, e a “instituída”, caracterizada por estruturas cristalizadas. A escola Quilombola, mesmo após sua formalização, continua a enfrentar desafios, como a pressão por um currículo emancipatório contra a precariedade de recursos e a necessidade de constante diálogo com as políticas públicas educacionais. Sua sustentação exige, portanto, uma “vigilância crítica e uma práxis coletiva contínua”, para que não se burocratize e perca seu caráter emancipatório.

Em síntese, a instituição da institucionalização da escola Quilombola pode ser compreendida como um “ato de autonomia no sentido castoriadiano”, um movimento em que uma comunidade, ao se reconhecer como sujeito político, cria suas próprias instituições, afirmando-se contra a heteronomia imposta por modelos educacionais hegemônicos. Esse processo não se encerra com sua formalização, mas se renova na medida em que a luta por uma educação antirracista, decolonial e comunitária permanece viva. A escola Santo André, deste modo, não é apenas uma instituição, mas um “projeto em permanente constituição”, refletindo o poder criador do imaginário social quilombola e sua capacidade de transformar a realidade.

Por outro lado, no que tange à relação entre a política educacional desencadeada pela SEMEC/Abaetetuba e as lutas do povo negro do Baixo Itacuruçá, especialmente no contexto da escola Santo André, esta pode ser analisada à luz do conceito de processo instituinte, na medida em que ele nos ajuda a entender como as práticas sociais e políticas podem desafiar instituições já estabelecidas, criando novas formas de organização que reflitam projetos de autonomia e emancipação por parte de comunidades ribeirinhas e quilombolas como é o caso deste estudo. Defendemos esse ponto de vista, sobretudo porque acreditamos que a implementação de políticas educacionais em territórios quilombolas não pode ser compreendida apenas como uma ação técnica do Estado, mas como a implementação de um campo de disputa onde se manifestam as tensões entre o instituído por leis, planos, projetos, resoluções, etc. no quadro das estruturas dominantes, e o processo instituinte, representado pelas forças sociais que buscam transformá-las e adaptá-las de acordo com seus interesses e demandas.

Se temos claro que a educação no Brasil foi historicamente moldada por uma estrutura colonial, que marginalizou saberes africanos e indígenas, reforçando hierarquias raciais, também compreendemos a importância de que as políticas educacionais municipais se vinculem a uma perspectiva antirracista, superando o modelo tradicional e garantindo que as escolas quilombolas ascendam a condições satisfatórias e que superem currículos retrógrados e eurocêntricos. Nesta medida, a luta por uma educação escolar quilombola é, em essência, um ato instituinte, um movimento que questiona a ordem educacional vigente e propõe novas significações sociais. É assim que Castoriadis entende a sociedade, sendo constantemente reinventada por meio de práticas autônomas, e as escolas quilombolas exemplificam isso quando reconhecem a necessidade de criação de currículos próprios, que valorizem a história, a cultura e os saberes de suas populações. Isto significa que a iniciativa de estabelecer formas de gestão participativa, envolvendo a comunidade no processo educativo, desafia a lógica homogeneizante do Estado e possibilita que o movimento da comunidade reivindique o direito a uma educação que atenda às suas especificidades.

Neste contexto, quando a SEMEC/Abaetetuba adotou políticas de apoio às escolas quilombolas, cremos que isso pode ser lido como uma resposta constitucional às pressões instituintes do movimento negro, entretanto, se essas políticas forem implantadas sem a eficácia de alterar as estruturas de poder, elas podem ser recuperadas pelo instituído, esvaziando seu potencial transformador. Neste processo de instituição das demandas quilombolas instituintes, averiguamos como ponto alto, a criação da Coordenação Escolar Quilombola, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, com significativa relevância para a nomeação como coordenadora de uma ribeirinha quilombola, sob a indicação da ARQUIA. A criação da CEEQ, ampliou o alavancou o processo instituinte da EEQ na Escola Santo André, visto a organização de eventos como a Feira Integrada das Escolas Quilombolas – FIEQ, que além de reunir os agentes escolares das 19 escolas e de suas respectivas comunidades quilombolas de Abaetetuba, serviu como exposição da ancestralidade vivida e percebida pelos alunos do dia a dia escolar, em um promissor encontro entre saberes tradicionais e propedêuticos; construção curricular relevante em valorização da ancestralidade e memória quilombola, bem como das lutas dos movimentos quilombolas, presentes inclusive em documentos escolares, como os Planos de Aula.

Ainda assim, entendemos este processo instituinte plenamente em vias de materialização; por tudo isso, destacamos a partir deste estudo que o desafio maior da gestão municipal numa perspectiva progressista e emancipatória, é garantir que as ações governamentais fortaleçam a autonomia quilombola, e não a subsumam em modelos prontos e

vazios de sentido, apoiando o processo instituinte, amplificando-o, através de um diálogo – nem sempre equilibrado, é verdade – mas na perspectiva do apoio à autogestão quilombola. Castoriadis nos alerta para o fato de que a verdadeira mudança social emerge quando os grupos oprimidos se reconhecem como sujeitos criadores da história, e a educação quilombola no Baixo Itacuruçá é um exemplo disso.

FONTES

ABAETETUBA. Ata do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo André. 1999.

ABAETETUBA. Decreto nº 188, de 11 de junho de 2013. Institui o Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba: Gabinete da Prefeitura. 2013.

ABAETETUBA. Lei nº 437, de 24 de julho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Abaetetuba: Gabinete da Prefeitura, 2015a.

ABAETETUBA. Projeto Político Pedagógico: EMEIF Santo André. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação. 2015b.

ABAETETUBA. Projeto Político Pedagógico: EMEIF Santo André. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

ABAETETUBA). EMEIF SANTO ANDRÉ. Plano De Aula (História). Território e Cultura Quilombola. 6º Ano. Secretaria Municipal De Educação. 2025.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Cartilha Orientadora Feira Integrada das Escolas Quilombolas – FIEQ. Coordenação de Educação Escolar Quilombola. 2024c.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documento Curricular Municipal. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Mapeamento – Corpo Funcional. Escola Santo André (2024 - 2025). 2025.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Mapeamento de Turmas. 2025.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 051/2024 – GS/SEMEC, de 05 de junho de 2024. 2024a.

ABAETETUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ata De Posse – Coorenadora de Educação Escolar Quilombola. 2024b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília**: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010c.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <tinyurl.com/y26cabgo>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <tinyurl.com/cqo5d8g>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008a.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010d

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), 2008. **Documentos finais da I CONEB: a educação básica no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF: MEC/CNE, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: DF: MEC/CNE, 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 6/2001**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011b.

BRASIL. **Parecer nº 16**, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC/CEB, 2012c.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012b.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Políticas de promoção da igualdade racial: 2003-2004**. Brasília: SEPPIR, 2004.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – Conaq. **Nota Técnica**. 2019.

COSTA, Edilson da Conceição da (2025). **Entrevista sobre a Escola Santo André**. [Entrevista concedida a] Jefferson Felgueiras. Abaetetuba, 14 de maio de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. IBGE, [on-line], 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7r3pnr>. Acesso em: 25 out. 2023.

PARÁ. INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Termo de Retificação**. 2010.

PARÁ. INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Título de Reconhecimento de Domínios**. 2002.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Mapeamento de Turmas**. 2025.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **RELATÓRIO DE ATIVIDADE 2016**. ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “Benvinda de Araújo Pontes”. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (26. 12. 2013).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (08. 01. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (27. 01. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (13. 02. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (26. 03. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (30. 04. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (06. 06. 2014).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (05. 05. 2015).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (12. 05. 2015).

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata do Fórum Municipal de Educação** (28. 05. 2015).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALBUQUERQUE, Wlamira R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil. Salvador**: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A dimensão educativa da gestão**: o desafio em construir a educação pública popular no interior da Amazônia – o caso de Gurupá. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 363-394.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. **CADERNOS temáticos: educação no campo. Curitiba: SEED-PR**, p. 47-58, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107, 2017.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- AZEVEDO, Hueliton Pereira. **Transição agroecológica**: reflexões a partir de agroecossistemas de camponeses agroextrativistas na Amazônia numa perspectiva política. 2018. Dissertação (mestrado em Agriculturas Amazônicas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- BENGIO, Fernanda Cristine dos Santos; AQUIME, Rafaela Habib Souza; FARIAS, Fernando Jorge dos Santos. Território e Memória Coletiva na Amazônia Paraense: Breves Considerações. **Gavagai**, Erechim, v. 10, n. 1, 2023.

BEZERRA NETO, José Maia. Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará - 1840/1860. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 2, n. 2, p. 73-112, jun. 2001.
BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Vozes, 2004.

BRUNO, Aníbal. Conferência pronunciada em 20 de junho de 1930 em reunião presidida pelo Dr. Arthur Marinho, Secretário de Estado da Justiça, Educação e Interior. In: ESCOBAR, José Ribeiro. **Educação Nova**. Diretoria Technica de Educação de Pernambuco. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1930.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Entrevista: Radical Philosophy**. Tradução de Revista Rosa. Revista Rosa, São Paulo, n. 9, 31 mai. 2024. Disponível em: <https://revistarosa.com/9/radical-philosophy-entrevista-cornelius-castoriadis>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Alessandra Gomes de. **Do rural ao campo: formação de professores para qual educação?**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295 - 316.

CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. SILVA, WESLEY, H. G. e. Agronegócio produz commodities e agricultura camponesa produz alimentos: o caso da Amazônia brasileira. COSTA SILVA, Ricardo G. da. (Orgs.). **Geografia, território e sociedade na Amazônia**. – Porto Velho: Temática Editora e PPGG/UNIR, 2022.

COSTA, Áurea de Carvalho. O Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 105-121, 2010.

COSTA, Laércio Farias da. **As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola: Um Estudo No Estado Do Pará**. 2024 Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

COUTINHO, Marcius Vinicius. Terras de identidade e terras de conflito: movimento social ribeirinho e regularização fundiária nas ilhas e várzeas de Abaetetuba – PA. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 33-64, 2018.

CRUZ, Adejard Gaia; TRINDADE, José Raimundo B. Amazônia Paraense: Dois Séculos De Extrativismo E Especialização Primário-Exportadora. **Revista de Economia Regional Urbana e do Trabalho**, v. 10, n. 2. 2021.

CUNHA, Marta Ferreira da. **A organização escolar multisseriada em Abaetetuba-PA: reflexões em torno da educação ribeirinha**. 2022. 15 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2022.

CUSTÓDIO, Lourival Aguiar Teixeira. **Um estudo de classe e identidade no Brasil: Movimento Negro Unificado (MNU) - 1978 - 1990**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-22052018-122717/>. Acesso em: 10 maio 2025.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. **Esperança tardia: Trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

DAMASCENO, Cintia Cristina Cordeiro. **Educação e relações étnico-raciais na perspectiva de militantes do movimento negro da cidade de Belém**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da Educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 383-394.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FERRANTI, Adelino. **A política educacional no município de Abaetetuba (pa) no período de 2005 a 2008: realidade e limites**. 2013. 124 f. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRANCO, Júlia Ferreira. Atuação do Movimento Negro para Formulação de políticas Educacionais Afirmativas. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 243–257, 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: **Conferência de Encerramento, XI Reunião científica regional ANPED Sul, Curitiba, Brasil**. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, Flávio. “No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 281-292, 2006.

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

GONÇALVES, Janaina Pinheiro *et al.* A importância socioeconômica dos sistemas produtivos florestais para o modo de vida de comunidades quilombolas de Abaetetuba, Pará. *In*: PONTES, Altem Nascimento; ALBUQUERQUE, Álisson Rangel; MARTINS, Walmer Bruno Rocha. (Org.). **Perspectivas e tendências das ciências florestais: uma visão interdisciplinar para Amazônia**. Belém: Eduepa, 2021, v. 1, p. 80-106.

GONÇALVES, Janaina Pinheiro Gonçalves. **Etnoconhecimento e manejo da agrobiodiversidade em sistemas de produção na Amazônia oriental: um estudo em comunidades quilombolas do município de Abaetetuba, Pará, Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul./dez. 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades**, 2025.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115–137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149>. Acesso em: 4 set. 2025.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Educação quilombola em debate: políticas públicas e práticas escolares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

JORGE, Amanda Lacerda. O movimento social quilombola: considerações sobre sua origem e trajetória. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.17, n.3, p. 139-151, set./dez. 2015.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza (Módulo III). *In*: **Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social (lato sensu)**. 1ª edição – MEC/BRASIL, 2014.

LOBATO, Maria Cristina dos Santos; BARRETO, Maria da Conceição da Silva. **Interações e brincadeiras de crianças da comunidade quilombola do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba PA**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2022.

LOPES, Rita de Cássia Domingues. **Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente na região do Bico do Papagaio – Tocantins**.

2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 104-111, jan./fev. 2006.

MOURA, Christian Fernando dos Santos. **O teatro experimental do negro**: estudo da personagem negra em duas peças encenadas (1947-1951). 2008. 182 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2008.

MOURA, Clóvis. **Quilombo**: resistência ao escravismo, 2021.

MUNANGA, Kabengel; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (Org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, fev. 1996.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, Dinalva. Educação Quilombola e Diversidade Cultural. In: NASCIMENTO, Eliane Cavalleiro do (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: enfrentando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

OLIVEIRA, Lorena M. M. de; HAGE, Salomão A. M. A socioterritorialidade da Amazônia: as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, M. R. D. *et al.* Educação escolar e formação de professores nos quilombos do município de Abaetetuba (Brasil/Pará). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41921-41938, 2020.

OLIVEIRA, Nêgriane Mendes de. **Quilombo e território**: os sentidos da terra na diáspora quilombola. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019.

OLIVEIRA, Patricia Soraya C. B. de; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; DAMASCENO, Alberto. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: desafios aos conselhos de educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e90001, mar. 2023.

PAES LOUREIRO, J.J. Do mito à ciência. In: PAES LOUREIRO, J de J., OLIVEIRA, R. G., DUARTE, R. (Org.) **Arte e Cultura na Amazônia: os novos caminhos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012. p.15-25.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **"O mundo negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010.

PIMENTEL, Valéria Cardoso; NUNES, Raquel Mesquita; SANTOS, Solange da Costa. O ensino na comunidade quilombola do Itacuruça no município de Abaetetuba. **Anais V FIPEd – Revista FIPEd**, Campina Grande: Realize Editora, V Fórum Internacional de Pedagogia, 26 jun. 2013. ISSN 2316-1086. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3991>. Acesso em: 08 jul. 2025.

POJO, Eliana Campos. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Dantas. O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do Rio Baixo Itacuruçá - Abaetetuba, PA. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 22, p. 49-72, 2º Semestre 2018.

POJO, Eliana Campos; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Cotidiano de crianças quilombolas do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba (PA). **Aceno: Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 9, n. 20, p. 165-178, maio/ago. 2022.

POJO, Eliana. O rural quilombola do Rio Baixo Itacuruçá-PA: aspectos da cultura, educação e ruralidade. **Ideias: Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 143-164, jan./jun. 2015.

QEDU. **Abaetetuba**, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1500107-abaetetuba/ideb>. Acesso em: 12 ago. 2025.

RANIERI, Claudete Costa Quaresma. **Educação e resistência na comunidade do Baixo Itacuruçá em Abaetetuba no Pará: memória de luta na afirmação e valorização da Identidade Quilombola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura Militar e Sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (org.). **O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: EDUSC, 2004. p. 117-124.

RIBEIRO, Marineide Gomes. **A implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no contexto da região Norte: um estudo de caso no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), em Abaetetuba/PA**. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Cidades, Territórios, Identidades e Educação) - Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024.

ROCHA, Danielle Cunha de Souza. **Memória, território e identidade: o deslocamento da comunidade quilombola de Cajueiro em Alcântara-MA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Sandra Damasceno da. **Lutas pelo território e novos arranjos institucionais: o caso da primeira titulação de terra quilombola do Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na comunidade de João Surá-PR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RODRIGUES, Katty Regina Gomes; SILVA, Mariele de Oliveira. Marcos legais e operacionais da educação no/do campo: limites e perspectivas. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, n. 24, ano 13, p. 31-50, nov. 2016.

ROMÃO, Jeruse *et al* (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: Sob o regime da escravidão**. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Belém: Secretaria de Estado da Cultura, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 9-12.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Tamires Cristina dos; COHN, Clarice. Entre Movimentos: Diálogos e Perspectivas a respeito da Lei 11.645/2008. In: **Jornadas internacionais de problemas latino-americanos**, 4., Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: Imago Mundi; PPG-IELA/UNILA, 2015. p. 900-915.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. p. 380-412.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SILVA FERREIRA, Gessivaldo de Jesus da. **Impactos socioambientais de grandes projetos e organizações comunitárias na amazônia: o caso do porto da cargill na ilha do capim, abaetetuba-pa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de recursos) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Breno Carvalho da *et al*. Diagnóstico do consumo de quelônios (Testudines) no município de Abaetetuba, Pará: Implicações para a conservação de espécies. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e24111730083-e24111730083, 2022.

SILVA, Fátima Aparecida. **A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Lima - década de 1930**. 2008. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2008.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, p. 65-78, 2005.

SILVA, Glauber Moraes. **Conflitos socioambientais na região de integração do Tocantins em torno da construção de um terminal portuário de uso privativo no município de Abaetetuba, Pará**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em ciências sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2023.

SILVA, João Sérgio Neves da. **Maré de resistência: a luta do movimento social ribeirinho diante da implantação portuária do agronegócio no Baixo Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SILVA, Luciane Teixeira da. **Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, gestão e práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SISTEMA GESTOR ESCOLAR WEB. **Abaetetuba**. 2025. Disponível em: <https://gestorescolarweb.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SOUSA, Iris Amaral de. **O Quefazer Do Poder Público Municipal Na Amazônia: Os Caminhos Da Política Educacional Em Abaetetuba-Pa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLEPe)**, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2016.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornais do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVARES, Leandro de Castro; OLIVEIRA, Oseias de. Quilombos da Amazônia: Práticas Tradicionais das Folias de Santos no Município de Óbidos – PA (1947 - 2017). **Faces da História**, Assis, v. 5, n. 2, p. 191-208, jul./dez. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, MG, n.especial, p. 123-150, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 13-46, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Fortaleza: EdUECE, 2015.