



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

VALDENIRA SILVA DE MELO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UM QUILOMBO DE VÁRZEA NA AMAZÔNIA
PARAENSE: LUTAS E DESAFIOS (2018-2022)**

**SANTARÉM-PA
2023**

VALDENIRA SILVA DE MELO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UM QUILOMBO DE VÁRZEA NA AMAZÔNIA
PARAENSE: LUTAS E DESAFIOS (2018-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

**SANTARÉM – PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

M528e Melo, Valdenira Silva de
 Educação escolar em um Quilombo de Várzea na Amazônia Paraense: lutas e
 desafios (2018 – 2022)./ Valdenira Silva de Melo. – Santarém, 2023.
 238 p. : il.
 Inclui bibliografias.

Orientador: Anselmo Alencar Colares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Escola de Várzea. 2. Quilombo Saracura. 3. Educação Escolar Quilombola. I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 378.175098115



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 105

Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, por videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Dr. Anselmo Alencar Colares (orientador e presidente), Dra. Ana Lúcia da Silva (membro externo) e Dr. Zair Henrique Santos (membro interno) a fim de arguirem a mestranda **Valdenira Silva de Melo**, com a dissertação intitulada Educação Escolar em um Quilombo de Várzea na Amazônia Paraense: dificuldades e desafios (2018-2022). Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi APROVADA, fazendo jus ao título de Mestre em Educação. Registre-se que por sugestão da banca examinadora e acolhimento pela candidata e seu orientador, o título da dissertação passa a ser **Educação Escolar em um Quilombo de Várzea na Amazônia Paraense: Lutas e desafios (2018-2022)**. Nada mais havendo a relatar, a presente Ata foi lida, aprovada, e assinada pelos integrantes da Banca e a candidata.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 08/10/2023 09:05:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA
Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUCIA DA SILVA
Data: 06/10/2023 14:46:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. ANA LUCIA DA SILVA, UNIFAL-MG
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br ZAIR HENRIQUE SANTOS
Data: 06/10/2023 16:27:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ZAIR HENRIQUE SANTOS, UFOPA
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br VALDENIRA SILVA DE MELO
Data: 07/10/2023 08:18:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

VALDENIRA SILVA DE MELO
Mestranda

In Memoriam

À minha mãe, Dinair Miranda Silva e ao meu pai, Valdomiro Alves Silva, que mesmo com pouca escolaridade, ensinaram-me o valor do conhecimento e da educação. A vocês, eterna gratidão!

AGRADECIMENTO

São tantos e tão especiais....

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por ter me possibilitado momentos de reflexões, de aprendizado e de formação enquanto pesquisadora, ampliando-me o campo das Epistemologias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por ter contribuído em minha formação acadêmica e profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, por conceder a licença Aprimoramento, investindo na formação docente para mestres e doutores, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, pelo aceite, pelos questionamentos, pela confiança e intervenções, que muito contribuíram para a minha formação intelectual, acadêmica e profissional, permitindo-me, direcionar o olhar para a educação pública, realizada nas Escolas de Várzea, em Santarém-Pará.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Britto, Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação e, professor na disciplina Pesquisa em Educação, pelos ensinamentos, contribuições e advertências, trazendo possibilidades, que puderam se consolidar na escrita desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, vice Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação e líder adjunta do Grupo de Pesquisa HISTEBR/UFOPA, pelas orientações, incentivos, por ter aceitado o convite de fazer parte da minha Banca de Qualificação e Banca de Defesa e, pelas contribuições no percurso desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Zair Henrique Santos, por me possibilitar estagiar com ele, na disciplina Pesquisa e Educação na Amazônia, na certeza de que encontraríamos um caminho para que eu pudesse resolver um problema e, por ter aceitado fazer parte da minha Banca de Qualificação e Banca de Defesa, trazendo considerações e experiências, que redirecionaram o meu olhar, para as questões amazônicas e, comunidades quilombolas, em região de várzea.

À Profa. Dra. Ana Lúcia da Silva, por ter aceitado o convite de fazer parte da minhas Bancas de Pré-Qualificação, de Qualificação e de Defesa e, pelas contribuições e direcionamento de leituras que favoreceram a compreensão e a ampliação do campo de investigação relacionado à questão negra, permitindo o diálogo entre classe, raça e gênero. Questões, materializadas nesta pesquisa.

Aos professores André Dionei, Solange Ximenes, Anselmo Colares, Lília Colares, Luiz Percival Britto e Zair Henrique Santos, que nas disciplinas contribuíram com a minha formação e me fizeram rever conceitos e práticas.

Ao Prof. Msc. Raimundo Jorge Couto, por ter aceitado o convite de fazer parte da minha Banca de Pré-Qualificação, pelo incentivo, questionamentos e ideias que contribuíram na construção deste trabalho. Gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa HISTEBR/UFOPA, pela troca de conhecimento ocorrido de forma online e presencial, pela parceria e momentos de discussões que ajudaram na construção desta pesquisa.

Aos professores que participaram do I e II Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ) realizado pela UFOPA, agradeço pelo conhecimento, discussões, orientações, explicações e possibilidades, que contribuíram para a compreensão de temas de pesquisas dos candidatos ao Mestrado acadêmico em Educação e, me possibilitaram ampliar o entendimento sobre pesquisa. São eles: Anselmo Colares, Alan Ribeiro, Gilberto César Rodrigues, Luciana Gonçalves de Carvalho, Luiz Fernando de França, Luiz Percival Britto, Florêncio Vaz, Salomão Hage, Luanna Cardoso, Kátia Solange Demeda e Zair Henrique Santos, professor responsável pela disciplina Pesquisa e Educação na Amazônia. Agradeço a estes, pois nortearam as discussões.

Aos colegas de Mestrado, turma 2021, pela parceria, pelo carinho e pelo cuidado coletivo nos tempos de aulas, nas salas em ambientes virtuais, em razão da pandemia da Covid-19. Como turma, cursando as disciplinas, nunca nos encontramos de forma presencial, entretanto, estivemos reunidos em alguns encontros presenciais durante Seminários e Jornada Acadêmica e, com alguns colegas da mesma Linha de Pesquisa, no Grupo HISTEBR/UFOPA, pós-pandemia.

Às professoras Maria Inácia Sousa, Maria da Luz e Heloísa Helena Martins, diretora, vice-diretora e pedagoga, respectivamente, na Escola Municipal Maestro Wilde Dias da Fonseca, onde desenvolvo a docência como professora de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A contribuição de vocês, com documentos que ajudaram na construção da pesquisa, a compreensão e a parceria, foram fundamentais, nesse percurso de minha formação acadêmica e docente. Gratidão!

Aos meus colegas de ofício, professores da Escola Municipal onde exerço a docência: Ângela Moraes, Raimundo dos Santos, Irismar das Chagas, Ivo Castro, Joelma Suely, Cássia Livia, Juçara Cardoso e aos demais, pelo companheirismo, pelas conversas descontraídas e, pela preocupação comigo, principalmente, no primeiro ano de Curso e, até mesmo, em tempos de grandes desafios. Gratidão pela parceria!

Aos meus colegas de ofício, professores, diretores, vice-diretores e pedagogos, da Escola Estadual Diocesana São Francisco e da Escola Estadual Madre Imaculada (Anexo), onde exerci a docência até a licença Aprimoramento como professora de História do Ensino Médio, agradeço o companheirismo e a confiança. Gratidão!

Aos alunos e as alunas da Rede Pública Municipal e Estadual de Educação nas quais desenvolvo a docência, a necessidade de ajudá-los a compreender a realidade e a transformá-la de forma crítica e ativa, é o que move a busca pelo conhecimento.

À Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS), à Coordenação da Divisão da Educação Escolar Quilombola (DEEQ), ao Presidente da Comunidade de Saracura (ACREQSARA), aos comunitários do Quilombo Saracura, à Direção, ao pedagogo, ao secretário, aos professores, aos alunos e demais servidores da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, agradeço a acolhida, esclarecimentos nas informações, concessões de documentos e disponibilidade, em contribuir na construção dos retratos da educação escolar em região de várzea, em Santarém-Pará. Minha gratidão!

À Gleicinara Oliveira, professora quilombola, que vivencia as dificuldades e os desafios da educação escolar no quilombo Saracura, região de várzea, pela parceria, disponibilidade e diálogos, que ajudaram na construção desta pesquisa.

Ao Sr. José Oliveira (pai da professora Gleicinara) pela disponibilidade em me levar e trazer no trajeto Santarém-Saracura e Saracura-Santarém, na minha primeira viagem de rabetá no Rio Amazonas, tão empolgada que estava, não fazia ideia do perigo que é o lendário Rio Amazonas. Muito obrigada, sr. José, pela sua prontidão e pelas nossas conversas sobre política no momento da travessia.

Ao Joel dos Santos da Cruz, liderança e professor quilombola, do município de Oriximiná, Estado do Pará, natural do quilombo do Jarauacá, pelas conversas e contribuição com documentação referente ao currículo escolar quilombola na Rede Municipal de Oriximiná.

À minha mãe, Dinair (in memoriam) e ao meu pai Valdomiro (in memoriam) pelos ensinamentos, admoestações e pelos esforços cotidianos, para a manutenção das questões materiais que me possibilitaram estudar. Tudo que sou e me tornei, foram sementes plantadas na minha mente e no meu coração, por vocês. Meus eternos amores!

Aos meus irmãos, que mesmo na distância, acreditaram e torceram por mim. Nossas vidas têm a marca das contradições e das singularidades da luta de cada um, mas a certeza, de que bebemos na mesma fonte de ensinamentos, de orientações e conselhos, ministrados cotidianamente, por nossos pais. Pela história de cada um de vocês, meu respeito e minha gratidão.

À minha irmã, Valdenora (in memoriam), pela convivência, pelas conversas, ensinamentos, indignações e pelos muitos porquês, a mim direcionados, principalmente, os ligados ao estudo e ao trabalho. As minhas respostas, direcionadas a minha irmã, sempre eram as mesmas – “que tanto o estudo quanto o trabalho, são necessários para a mudança de mentalidade, compreensão da realidade e mudança de vida”. Da mesma forma, procurava sempre incentivá-la a prosseguir nos estudos, mas, da sua maneira, minha irmã Valdenora, seguiu o percurso da vida, até a sua partida repentina, em virtude, da pandemia da Covid-19. Lamentos, lembranças e saudades de nossos momentos, é o que permanece!

Ao meu esposo José Ruimar e aos meus filhos Wilverson Rodrigo, Rui Guilherme e Vítor Ricardo, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas parcerias, negociações e compreensões, as quais, não seria possível, a realização desta nova etapa do conhecimento.

Ao Prof. Dr*. Wilverson Rodrigo, pelo incentivo, pelas conversas, pelas escutas no momento de inquietações, pelos esclarecimentos, cumplicidade e companheirismo que possibilitaram trilhar os caminhos na construção desta pesquisa. Nossos diálogos e suas contribuições foram fundamentais para traçar, os retratos da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento e do Quilombo Saracura. Gratidão, meu primogênito!

À Deus, força espiritual, que tem me permitido superar os obstáculos da caminhada, com leveza, maturidade e determinação, visto que, no percurso da vida, nem sempre foi assim. Termino este momento, em meio às contradições, com as palavras do profeta Samuel: “Até aqui, nos ajudou o Senhor” (1Samuel 7:12).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.
(MÉSZÁROS, István, 2008, p. 35)

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.
(ALMEIDA, Silvio, 2019, p. 31)

Embora haja semelhanças entre as comunidades quilombolas, sabe-se que elas são heterogêneas. No município, as particularidades ocorrem também por estarem em regiões geográficas diferentes, como o planalto e a várzea. Dentre outras diferenças, há o acesso à escola, realizado por meio de transporte terrestre ou fluvial, respectivamente, e o ano letivo que, enquanto no planalto se desenvolve no mesmo período que as escolas urbanas, na área de várzea ele se desenvolve nos meses de julho a abril, em decorrência da cheia dos rios Amazonas e Tapajós.
(MELO, Willivane, 2013, p.10)

RESUMO

A pesquisa da qual resultou a presente dissertação trata da Educação Escolar Quilombola. O local de estudo foi o Quilombo Saracura, no município de Santarém, região de várzea amazônica, cuja singularidade é expressiva por se tratar de terras que ficam inundadas em um longo período do ano, afetando sobremaneira o modo de vida de seus habitantes. O objetivo geral foi compreender as dificuldades e os desafios pedagógicos na Escola Nossa Senhora do Livramento no período 2018-2022. Em 2018 ocorreu o desabamento da escola, trazendo grandes desafios de reconstrução tanto na estrutura física, quanto nas questões pedagógicas, levando professores, alunos, equipe gestora e demais profissionais a criarem estratégias alternativas para a continuidade da oferta da educação, em virtude da crise sanitária da Covid-19 e das questões oriundas das políticas postas em prática pelo governo brasileiro. A investigação levou a formulação do seguinte problema: Quais as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação Escolar na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, Quilombo Saracura, em Santarém-Pará, com a intensificação da política neoliberal conservadora no período de 2018 a 2022? A pesquisa se configura no tipo bibliográfica e documental, combinada com procedimentos de trabalho de campo, tendo por referencial teórico metodológico o materialismo histórico-dialético em diálogo com a Etnografia e com teorias nas quais estão presentes as temáticas de Educação do Campo, territorialidade e questões correlatas, tais como: o diálogo com as Epistemologias Negras e entre classe e raça, fundamentais para a compreensão e a atuação da educação na perspectiva anticlassista, anticapitalista e antirracista. Os resultados indicam a precarização do trabalho docente, visto que, mais de 90% dos funcionários estão na condição de servidores temporários, além de contradições com a Educação do Campo no Quilombo Saracura. Foi possível identificar um alinhamento às políticas e agendas neoliberais, o que tem contribuído, no contexto local, para o enfraquecimento de políticas públicas específicas. No que pese aos esforços de sujeitos que atuam na educação pública, no sentido de implementar na rede municipal, a Educação Escolar Quilombola, ainda não há um currículo escolar específico, que favoreça o debate e a construção do conhecimento voltado à matriz Africana e Afro-brasileira. A pesquisa também evidenciou descasos, exclusão e abandono da educação formalmente instituída, principalmente, quando destinada à população negra e quilombola. A invisibilidade do ser negro quanto ao acesso a escolarização do saber; contribuiu para o aprofundamento da exploração da força de trabalho dessa população, que em meio, ao degradante sistema escravista, capitalista e racista sempre

resistiu de forma ativa e articulada, ao longo da história. Desta forma, compreende-se, que tais dificuldades precisam ser enfrentadas e superadas, para que seja possível, levar adiante o desafio de tornar a escola, instrumento de transformação social e racial, proporcionando diálogos plurais, que contribuam na construção de conhecimentos e de identidade cultural no/do lugar onde está inserida.

Palavras-chave: Escola de Várzea; Quilombo Saracura; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo; Epistemologias negras.

ABSTRACT

The research that resulted in this dissertation deals with Quilombola School Education. The study site was Quilombo Saracura, in the municipality of Santarém, an Amazon floodplain region, whose uniqueness is significant because it is land that is flooded for a long period of the year, greatly affecting the way of life of its inhabitants. The general objective was to understand the difficulties and pedagogical challenges at Escola Nossa Senhora do Livramento in the period 2018-2022. In 2018, the school collapsed, bringing major reconstruction challenges in both the physical structure and pedagogical issues, leading teachers, students, the management team and other professionals to create alternative strategies for the continuity of education provision, due to the health crisis. Covid-19 and issues arising from policies put into practice by the Brazilian government. The investigation led to the formulation of the following problem: What are the difficulties and pedagogical challenges of School Education at the Várzea Nossa Senhora do Livramento School, Quilombo Saracura, in Santarém-Pará, with the intensification of conservative neoliberal policy in the period from 2018 to 2022? The research is configured in the bibliographical and documentary type, combined with fieldwork procedures, having as a theoretical methodological reference historical-dialectic materialism in dialogue with Ethnography and with theories in which the themes of Rural Education, territoriality and issues are present. related issues, such as: dialogue with Black Epistemologies and between class and race, fundamental for understanding and acting in education from an anti-classist, anti-capitalist and anti-racist perspective. The results indicate the precariousness of teaching work, since more than 90% of employees are temporary employees, in addition to contradictions with Rural Education at Quilombo Saracura. It was possible to identify an alignment with neoliberal policies and agendas, which has contributed, in the local context, to the weakening of specific public policies. Despite the efforts of individuals who work in public education, in order to implement Quilombola School Education in the municipal network, there is still no specific school curriculum that favors debate and the construction of knowledge focused on the African and Afro-Brazilian matrix. Brazilian. The research also highlighted neglect, exclusion and abandonment of formally established education, especially when aimed at the black and quilombola population. The invisibility of black people in terms of access to knowledge education; contributed to the deepening of the exploitation of the workforce of this population, which, in the midst of the degrading slave, capitalist and racist system, has always resisted in an active and articulated way, throughout history. In this way, it is understood that such

difficulties need to be faced and overcome, so that it is possible to carry out the challenge of making the school an instrument of social and racial transformation, providing plural dialogues, which contribute to the construction of knowledge and identity. cultural in/of the place where it is located.

Keywords: Floodplain school; Quilombola School; Quilombola scholar Education; Field Education; Black epistemologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de alunos quilombolas por escolas e região – Educação Infantil	124
Tabela 2- Quantitativo de alunos por escolas nos Quilombos – Ensino Fundamental I e II.....	125
Tabela 3- Demonstrativo de Lotação – Equipe Gestora - Ano 2022.....	176
Tabela 4- Demonstrativo de Lotação – Equipe Docente - Ano 2022.....	177
Tabela 5- Demonstrativo de Lotação – Equipe de Apoio - Ano 2022.....	179
Tabela 6- Avaliação Diagnóstica: 1º ao 5º ano – Língua Portuguesa -Ano 2022.....	183
Tabela 7- Avaliação Diagnóstica: 6º ao 9º ano – Língua Portuguesa -Ano 2022.....	187
Tabela 8- Distribuição da Carga horária: Eixo Temático: Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo - Ano 2010.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projeto Okuabo Pap Van Kennis	129
Quadro 2 - Projeto Semana de Consciência Negra/Aquilombar na Educação: Identidade e Luta – 2022	131
Quadro 3- Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2018.....	158
Quadro 4- Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2019.....	159
Quadro 5- Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2020.....	164
Quadro 6- Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2021.....	165
Quadro 7- Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2022.....	168
Quadro 8- Critérios: Níveis de proficiência em leitura, escrita e produção de textos – 6° ao 9° ano.....	186
Quadro 9- Plano de Ação da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.....	189
Quadro 10- Proposta Curricular da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.....	196

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Banner – Rodas de Conversa nas Comunidades Quilombolas/DEEQ-Planalto.....	128
Imagem 2 - Banner – Rodas de Conversa nas Comunidades Quilombolas/DEEQ – Várzea.....	128
Imagem 3- Local do Evento: SINPROSAN.....	132
Imagem 4- Mesa de Abertura – Autoridades.....	132
Imagem 5- Apresentação Cultural: Pérola Negra – Saracura.....	133
Imagem 6- Participantes: Pérola Negra - Saracura.....	133
Imagem 7- Apresentação Cultural: Carimbó do Arapemã.....	133
Imagem 8- Apresentação Cultural: Dança da Capoeira- Bom Jardim.....	133
Imagem 9- Ginásio SINPROSAN- Trabalhos Quilombolas.....	134
Imagem 10- Ginásio SINPROSAN- Trabalhos Didático-Pedagógicos.....	134
Imagem 11- Participação no evento do Prof. Dr. Zair Henrique Santos- Ufopa.....	137
Imagem 12- Casal convidado da Casa de Candomblé Xwe Oto Sindoyá, ao lado do Mestre de Cerimônia, Márcio Guimarães.....	137
Imagem 13- Alunos da Escola São Sebastião – Murumuru.....	139
Imagem 14- Apresentação Cultural: D. Cleide – Arapemã.....	139
Imagem 15 - Dança: As pretinhas na festa do Saci – I Festival Folclórico do Quilombo Saracura.....	151
Imagem 16 - Dança: Afro-filhas da Preta - I Festival Folclórico do Quilombo Saracura.....	151
Imagem 17 - Roda de Conversa – Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.....	153
Imagem 18 - Dança: Magia do Carimbó - Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.....	153
Imagem 19 - Celebração Afro – Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.....	154

Imagem 20 - Torneio de Futebol - Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.....	154
Imagem 21 - Escola Interditada pela Defesa Civil.....	161
Imagem 22 - Atividades escolares realizadas debaixo de árvores.....	161
Imagem 23 - Atividades escolares realizadas no barracão comunitário.....	161
Imagem 24 - Chegada e acesso à escola pela ponte, em virtude das cheias dos rios.....	162
Imagem 25 - Atual escola, entregue à comunidade no início de 2022.....	162
Imagem 26 - Porto do quilombo Saracura.....	163
Imagem 27 - Transporte escolar em regiões de várzeas, porto do quilombo Saracura.....	163
Imagem 28 - Reunião Pedagógica: Professores, pedagogo e direção.....	172
Imagem 29 - Escola Nossa Senhora do Livramento em tempos de cheias.....	172
Imagem 30 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Anos Iniciais da Área Quilombola do Município de Oriximiná- PA.....	199
Imagem 31- Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais da Área Quilombola do Município de Oriximiná- PA.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACREQSARA	Associação de Remanescentes de Quilombos de Saracura
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AFROLIQ	Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-amazônica
AMPROCIP	Associação de Moradores e Produtores Rurais da Comunidade Igarapé da Praia
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana e Educação das Populações Rurais
CEDENPA	Centro de Estudo e Defesa do Negro do Pará
CEFET	Centro de Educação Tecnológica do Pará
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centros Populares de Cultura
DEEQ	Divisão de Educação Escolar Quilombola
EDURURAL	Programa Educação Rural
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERR	Educação das Relações Étnico raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNB	Frente Negra Brasileira
FOQS	Federação das Organizações Quilombolas de Santarém
FPA	Frente Parlamentar da Agropecuária

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LELIT	Leitura, Escrita e Literatura na Escola
MALUNGA	Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério de Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRN	Mineração Rio do Norte
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONG'S	Organizações Não Governamentais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQB	Programa Brasil Quilombola
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PSEIQ	Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola
PT	Partido dos Trabalhadores

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEI	Serviço de Educação Interativa
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINPROSAN	Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal de Santarém
SIRSAN	Sindicato Rural de Santarém
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCAM	Universidade Candido Mendes
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULAÇÕES RURAIS: CONSTRUINDO CAMINHOS	45
1.1 Educação escolar para a população negra no campo: Revisitando a História	45
1.2 Educação Rural e Educação do Campo: Entre imposições, problemas e perspectivas.....	63
1.3 Desdobramentos educacionais na Amazônia: Alguns apontamentos.....	75
2. QUILOMBO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	85
2.1 Quilombo: Entre história, conceito, resistência e paz	85
2.2 Educação Escolar Quilombola e Políticas públicas educacionais: Construindo caminhos e estabelecendo diálogos.....	94
2.3 Por uma Educação Escolar diferenciada: Experiências da SEMED- Santarém-Pará.....	108
3. A VÁRZEA EM MOVIMENTO: RETRATOS DO QUILOMBO E DA ESCOLA	141
3.1 O que é ter um quilombo na várzea? Retratos da história, da resistência e da diversidade amazônica e santarena	141
3.2 Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento: Dificuldades, desafios e retratos da Educação Pública na várzea santarena.....	155
3.3 Precarização do trabalho docente: Perfil de profissionais da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.....	173
3.4 Avaliação Diagnóstica 2022, Projeto Político Pedagógico e Currículo escolar: Analisando resultados e traçando caminhos para a educação escolar na Escola de Várzea do Saracura.....	182
3.5 Escola de Várzea e uma experiência da Educação do Campo: Descasos, desafios e contradições.....	202
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	233
ANEXO	238

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as lutas, as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação pública na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, Quilombo Saracura, em Santarém-Pará. Está vinculada ao ¹Projeto “Retratos das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)”, que tem por objetivo “Analisar o processo de desenvolvimento histórico de escolas da região de várzea do município de Santarém”.

Evidenciar os retratos da educação pública no contexto Amazônico é demonstrar as singularidades e a cotidianidade de sujeitos como ribeirinhos, varzeiros, povos indígenas e quilombolas que compõem a população amazônica e vivenciam os desafios da natureza (como enchentes e vazantes dos rios) e dos processos educativos em lugares distantes dos centros urbanos.

Pensar em Educação pública, como direito constitucionalmente garantido, tem sido um desafio, em meio a complexidade e as contradições postas nas sociedades de classes, que sob a perspectiva do neoliberalismo, tem cada vez mais transformado o sistema educacional num item de negócios, aprofundando as desigualdades sociais e raciais. No Brasil, essa situação tem se agravado, estruturalmente, em virtude da conjuntura econômica e política dos últimos anos e, como o agravante conjuntural da pandemia da Covid-19, que abalou o mundo, levando milhões de pessoas à óbito.

Cabe destacar, que quando do ingresso ao Mestrado PPGE/UFOPA, ainda ocorriam as restrições em virtude da Covid-19, dessa forma, as aulas na Universidade aconteceram de forma remota, através do *Google Meet*, voltando as atividades, a partir do segundo semestre de 2022.

As concepções pedagógicas que historicamente têm orientado a educação brasileira, têm sido determinadas pela classe social que, de acordo com Marx e Engels (2019, p. 46) “[...] tem à sua disposição os meios de produção material [...]”. A história brasileira nas últimas décadas revela que a aliança dos setores progressistas que alcançaram o poder central com os neoliberais, em nome da governabilidade, foi gradativamente, levando a desestabilização da frágil democracia e o fortalecimento de grupos ultraconservadores, que ao conquistarem o poder, inicialmente, após um golpe de natureza político judicial midiático e, posteriormente, legitimados pela eleição, colocaram em prática uma série de medidas retrógradas sobre diversas conquistas sociais, afetando sobremaneira a educação e a ciência.

¹ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, aprovado pelo CNPq, Processo N. 308966, Chamada N. 9/2020.

Desde o impeachment da Presidenta Dilma (denominação oficial para o golpe), se aprofundaram os problemas decorrentes do conservadorismo que se instalou no país. Segundo Michael Apple (2001, p. 8) “o conservadorismo, como o próprio nome sugere, anuncia uma interpretação única da sua agenda. Conserva”. A resistência às mudanças estruturais é um movimento constante que alimenta a luta de classes e, no contexto atual, “as políticas conservadoras são mais políticas de alteração”, no sentido de destruição das conquistas de direito da classe trabalhadora e consolidação da exploração da força de trabalho, ao mesmo tempo, a permanência do poder.

O discurso contra hegemônico tem sido latente no sentido de articular a resistência, a contra ofensiva e o revitalizar da luta. É isso que o campo educacional tem feito; denunciado os desmontes da educação brasileira em suas diversas frentes, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Sobre esses aspectos Paulino Orso (2020) destaca

A real dimensão dessa tragédia, somente fica clara quando vemos o conjunto do espectro que envolve a educação, quando analisamos a quantidade e a magnitude das mudanças e dos ataques, sobretudo, aqueles desencadeados a partir do golpe parlamentar, político, econômico, militar, judicial, midiático, branco e machista, orquestrado pela burguesia nacional, em conluio com o governo estadunidense, que culminou na deposição da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e plantou em seu lugar, o golpista Michel Temer, e se aprofunda com os infundáveis ataques impetrados pelo governo de Jair Bolsonaro, ainda mais conservador, machista, retrógrado e autoritário (ORSO, 2021, p.21).

Desde o golpe gestado em 2013 e materializado em 2016, o caminhar para a destruição dos serviços públicos em geral e, da educação em particular, tem sido constante e intensificado nos anos 2019 a 2022, período compreendido ao (des) governo de Jair Messias Bolsonaro, um ex-militar e político de extrema direita², e de seu vice-presidente Antônio Hamilton Martins Mourão, general (da reserva) do Exército brasileiro.

Foi marcante a instabilidade no Ministério da Educação com uma rotatividade de ministros, mesmo alinhados à ideologia do governo. O qual, desde o início deixou claro, que o seu foco era a destruição da educação pública. Para isso, massificou uma campanha difamatória e desqualificadora da atividade realizada nas universidades, principalmente; tal situação se

² Movimento radical, no Brasil, representado pelo movimento bolsonarista, assim, Bolsonaro é classificado como um líder de extrema-direita, foi por muito tempo considerado um político inexpressivo, no entanto, ganhou notoriedade ao defender e exaltar, publicamente, a ditadura militar, torturadores e fazer apologia ao uso de armas pela população. A ascensão de Bolsonaro como liderança desse grupo político, está articulado ao fundamentalismo religioso e de mercado, à violência, à classe dominante. Esse conjunto de fatores, permitiu que ele fosse eleito presidente do Brasil em 2018 e, obtivesse quase 50% dos votos nas eleições de 2022.

estendeu para todo o sistema educacional, com redução de recursos e desmonte de políticas públicas. Isso refletiu nos encaminhamentos necessários às redes de ensino nos Estados e Municípios do país.

Frigotto (2021) define que a ação governamental diante à crise sanitária, “explícita de forma clara esta orientação fascista por seu negacionismo, resistência a todas as orientações mundiais da ciência e dos cientistas e pela postura fria, cínica, perversa, insana e mórbida em face à morte de milhões” (FRIGOTTO, 2021, p. 638).

Esse período histórico da novíssima República do Brasil e da educação brasileira, jamais será esquecido, no entanto, precisa ser compreendido criticamente. Nessa direção, Lília Moritz Schwarcz (2019, p. 24) afirma que “[...] temos praticado uma cidadania incompleta e falha, marcada por políticas de mandonismo, muito patrimonialismo, várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência” ao longo da história. Há “[...] uma certa demonização das questões de gênero, o ataque às minorias sociais, a descrença nas instituições e partidos [...]”, essas questões têm favorecido “o apego a uma história mítica” e, contribuído para “[...] uma narrativa de mais longo curso, a qual, no entanto, tem grande impacto no nosso contexto nacional e contemporâneo” (SCHWARCZ, 2019, p. 25-26).

Em pouco tempo a educação pública sofreu inúmeros ataques, inclusive da própria classe trabalhadora, que absorvendo narrativas conservadoras e fundamentalistas³ acabou advogando contra a própria causa. Para exemplificar, as narrativas fundamentalistas e conservadoras destaca-se, o trecho de Hermida e Lira (2021, p. 55, 57)

O contexto da profunda crise do capital sedimenta uma articulação perversa entre o fundamentalismo de mercado e o fundamentalismo religioso, pois os direitos sociais e trabalhistas são colocados em uma mesma malha discursiva e apresentados à sociedade como privilégios injustificados, como desvios da ordem natural das coisas. A construção deste discurso criminaliza a liberdade de expressão, o direito ao próprio corpo, as manifestações culturais ou as políticas de distribuição de renda e acesso as universidades; [...] fundamentalismo religioso, que por sua natureza, não admite questionamentos quanto aos seus postulados civilizatórios, bem como não aceitam a existência de arranjos sociais, familiares e culturais que estejam em desacordo com os preceitos religiosos mais conservadores.

A aliança entre o capital, a classe dominante e a religião (em diversas denominações), têm contribuído para os desmontes da educação pública e a perda de direitos da classe trabalhadora, mostrando a retomada de um pensamento conservador, sempre latente na sociedade brasileira. Convém destacar, que o movimento conservador e a política de extrema

³ Fundamentalismo é o movimento ou corrente de pensamento que prega obediência a um conjunto de valores e princípios considerados fundamentais. Cf. Frigotto (2017) e Hermida; Lira (2020; 2021).

direita vêm crescendo, mundialmente e ameaçando as democracias. Exemplo, dessa política, mais recente, foi a dos Estados Unidos.

Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018) ao questionarem e trazerem ao debate, situações e circunstâncias que evidenciam como as democracias morrem, seus escritos, pautaram-se, principalmente na política norte-americana, a partir da ascensão de Donald Trump, em 2016. Apontam, características comuns aos governos autoritários, como intimidação à imprensa, desconsideração dos resultados das eleições nas urnas, ameaças às instituições e outras questões destacadas pelos autores. Esse movimento da extrema direita influenciou a política brasileira e contribuiu para a ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência do Brasil, em 2019, demonstrando as mesmas características do líder estadunidense.

Nessa aliança, a religião contribuiu na construção de discursos morais. Essa influência passou a compor o discurso da agenda política de Bolsonaro, com o lema “Deus, Pátria e Família”. A Igreja, o Estado e a sociedade (ainda que frações desta), construíram um discurso que evidenciou claramente, as contradições sociais, raciais, políticas, religiosas e educacionais. O discurso de amor ao próximo, declarado pelas pessoas que se diziam cristãs, se contrapôs a um dos slogans da campanha de Bolsonaro, “bandido bom é bandido morto”, mostrando claramente, a face dúbia do governo e de seus aliados. Até que ponto essa “aliança fatídica” se constituirá no espectro que ronda a democracia e as instituições democráticas?

O avanço da política de extrema direita, no Brasil, evidenciou também, o racismo escancarado. Este, se intensificou como narrativa fortemente deliberada do governo Bolsonaro e o genocídio do povo negro foi marcando os noticiários e as estatísticas no país, como bem destacou “o *Atlas da Violência* de 2019, organizado pelo IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)” [...] onde a maioria dos corpos que tombam é de negros, constituindo 75% [...]” (PRIORI; SILVA; BOLONHEZI, 2020, p. 13; grifo no original).

Diante dessas questões, a agenda neoliberal e conservadora mantida, desde o governo do Michel Temer, com as reformas e com a redução de investimentos em educação, saúde, segurança pública, dentre outros direitos, intensificaram-se, no governo Bolsonaro. Essas ações geraram impactos para as políticas públicas no geral e para a população negra e quilombola nas suas especificidades. No campo educacional, percebeu-se, um total descaso com as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola, associado ao desprezo e ao preconceito do governo brasileiro às comunidades e populações quilombolas. As críticas aqui, não se centram, apenas, ao governo estabelecido no Brasil no período de 2019 a 2022, mas a esse projeto político, econômico e neoliberal em curso, mundialmente.

Os desafios da educação pública no contexto geral são grandes; em suas especificidades, maiores ainda. Assim, ao verificar a educação escolar ofertada em territórios quilombolas de Santarém no Estado do Pará e a singularidade de uma Escola de Várzea no Quilombo Saracura, percebeu-se, as lutas, as dificuldades e os desafios travados, cotidianamente.

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), área de pesquisa em História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. De acordo com Britto (2019, p.813) “o primeiro movimento de uma pesquisa é a definição do problema de investigação”, dessa forma, compreender o contexto Amazônico e as suas especificidades, é fundamental para problematizar a realidade. Buscou-se, responder ao seguinte questionamento: Quais as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação Escolar na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, Quilombo Saracura, em Santarém-Pará, com a intensificação da política neoliberal conservadora no período de 2018 a 2022? O problema central de investigação se desdobrou nas seguintes questões: - Quais as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola e o seu diálogo com a Educação do Campo? - Quais as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/SANTARÉM-PA) para o processo de construção de uma política pública de Educação Escolar Quilombola no âmbito do sistema municipal de ensino?

E por se tratar de um estudo realizado em uma área quilombola, buscou-se, também, compreender a negação da escolarização formal à população negra, o movimento de resistência ao longo da história, culminando na materialização de legislações educacionais voltadas para a escola quilombola em geral e, de forma específica, o perfil dos professores, que trabalham na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento e, como eles se posicionam com relação à educação diferenciada, assim como, prospectar como a escola lida com a dinâmica do lugar, ou seja, com as questões de territorialidade.

Embora o rol de questões seja amplo, considerou-se importante, como norteadoras da busca de compreensão do objeto. No percurso da pesquisa algumas se mostraram mais relevantes e interligadas, confirmando o entendimento de que “questões iniciais poderão ser reformuladas, abandonadas ou acrescidas de outras no decorrer do estudo, num processo de focalização progressiva” (ALVES, 1991, p.57).

A busca de respostas aos questionamentos propostos se voltou para o objetivo geral expresso na proposição de compreender as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação Escolar na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, Quilombo Saracura, em Santarém-Pará, com a intensificação da política neoliberal conservadora, no período de 2018-2022. Como

objetivos específicos: compreender o processo de escolarização do saber no Campo, a materialização da Educação Escolar Quilombola e a legislação decorrente das lutas em reação a histórica negação da escolarização formal à população negra; identificar as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação do Campo, implementadas pela SEMED/Santarém-Pará, considerando as condições de trabalho de professores e a estrutura didático-pedagógico propiciada para o ensino e para a aprendizagem dos alunos da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento. Todos os objetivos elencados almejam ainda compreender como a escola lida com a dinâmica do lugar (suas singularidades) e com a política econômica neoliberal (questões universais), ou seja, entender a dinâmica histórica, sob a qual está ocorrendo a educação escolar, com seus problemas e desafios.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos da Educação Básica, turmas da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento na Comunidade Remanescentes⁴ do Quilombo Saracura.

A partir da Constituição Federal de 1988, no Artigo 68, o termo quilombo passou a ser designado “remanescentes de quilombo”. Segundo Eliane Cantarino O’Dwyer (2010) “[...] o termo Quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações”. Da mesma forma “[...] vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico” (O’DWYER, 2010, p. 42-43).

Há outros intelectuais, como Beatriz Nascimento (2021) que entende o quilombo a partir da história de longa duração, destacando que, “[...] pela duração no tempo e pela expansão no espaço geográfico, o quilombo é um momento histórico brasileiro de longa⁵ duração, e isso graças a esse espaço de tempo que chamamos de *paz*, embora muitas vezes ela não surja na literatura existente [...]” (NASCIMENTO, 2021, p. 133; grifo no original). Mas em tempos de paz, os quilombos seguem em luta e o Quilombo Saracura está nesse movimento.

A presente dissertação, também, procurou dialogar com as Epistemologias Negras, no sentido de evidenciar uma educação na perspectiva antirracista, anticlassista e anticapitalista. Angela Davis, militante negra, feminista e marxista (2016) defende a uma política que lute

⁴ Por uma questão de redução da escrita e fluidez na leitura, em alguns momentos da escrita do texto, optou-se, pela utilização do termo Comunidade Quilombola e/ou Quilombo.

⁵ O uso dessa expressão, por essa intelectual negra e, o entendimento de quilombo, foram incorporados na elaboração deste texto e, aparecem, sobretudo, na segunda seção.

contra todas as opressões, tanto capitalistas quanto racistas, visto que, historicamente as sociedades escravocratas estruturaram-se no racismo.

Buscando a compreensão do objeto de investigação, foram estabelecidos diálogos com a Educação do Campo, com o intuito de perceber como os avanços educacionais foram ocorrendo, ainda que limitados, porém significativos. Tais mudanças são fruto de reivindicações de sujeitos coletivos diversos, principalmente, através de movimentos organizados.

Após a compreensão desses fenômenos mais gerais, voltou-se a discussão, no objeto de investigação “como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente”, pois a categoria de totalidade é compreendida “como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade”. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.227).

Devido à complexidade da educação e o contexto no qual está inserido o objeto de investigação, esta pesquisa, também utilizou a Etnografia crítica, visto que, buscou “compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos” dominantes. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p.426).

Entre as aproximações e os distanciamentos das epistemologias empregadas neste trabalho, buscou-se evidenciar que as questões econômicas estão diretamente ligadas às desigualdades sociais. Para além destas, estão também, as questões raciais. Em se tratando de educação escolar voltada às populações negra e quilombola, essa discussão não poderia ser invisibilizada, uma vez que as estruturas sociais, além de classistas, são racistas.

No bojo destas discussões, cabe mensurar que o interesse pessoal e acadêmico pela temática desta pesquisa, se dá em virtude da minha formação acadêmica no campo das humanidades, sobretudo, no campo da História Social e História Cultural. Peço licença aos leitores, para neste momento e em alguns outros, esporadicamente, me reportar a escrita desta dissertação, na primeira pessoa do singular, para que eu possa de forma breve, descrever o percurso pessoal até constituir-me pesquisadora.

Sou filha caçula de oito irmãos. Meus pais, Valdomiro e Dinair, trabalhavam como autônomos, no ramo comercial (mini box em geral) e o que mais prezavam era a educação. Não precisei trabalhar durante a minha formação inicial (primária e ginásial), meus pais com muito

trabalho e esforço providenciavam diariamente os bens de que precisávamos para a manutenção e reprodução da nossa existência. O estudo foi algo que levei a sério desde sempre. Fui a primeira filha do casal a ingressar no Ensino Superior e a prosseguir a carreira acadêmica. Dos meus irmãos e irmãs, além de mim, dois concluíram o nível superior, inclusive, um defendeu o TCC, na Universidade Federal do Amazonas, Campus Parintins, no mês de junho de 2023.

Minha mãe era uma mulher negra, determinada e queria que seus filhos ascendessem socialmente, por meio da qualificação profissional e educacional. No entanto, dada a conjuntura brasileira de invisibilidade do racismo e de negação de identidade, no âmbito da democracia racial Lusotropicalista de Gilberto Freire, minha mãe, não se via como negra, procurava sempre termos classificatórios, que a distanciasse da negritude e se aproximasse da branquitude, tais como: morena escura, morena cor de jambo, entre outros. Somente, anos depois, quando eu adentrei a universidade e tive acesso aos estudos sobre as relações étnico-raciais é que pude perceber a complexidade identitária, que envolvia minha pater-família.

Neusa Santos Souza (1983, p.17), ao destacar que, “Uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”, remete a realidade vivida por minha mãe, que construiu um discurso pautado em comportamentos e valores brancos. Dessa forma, a autora destaca que

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 23).

Os desafios de ser negro e negra nessa sociedade racista, fez com que minha mãe e tantos outros negros e negras construíssem seus discursos de negação, na tentativa de ascender socialmente ao mundo dos brancos, a si e a seus descendentes.

Natural do interior de Santarém, fui criada em Porto Trombetas, um distrito do município de Oriximiná no Estado do Pará, onde passei a minha infância e parte da adolescência. Sempre estudei em escola pública. Em Trombetas, estudei na Escola Professor Jhonatas Pontes Athias, onde alguns dos colegas que estudavam comigo, moravam nas comunidades remanescentes dos quilombos Boa Vista e Moura. Lembro-me de ter ido ao casamento de uma colega de turma, “Rosilda”, juntamente com alguns professores, no quilombo Boa Vista. Com a compreensão de hoje, percebo o impacto ambiental naquela região e, nas comunidades quilombolas, por conta dos grandes projetos à serviço do capital, como o da Mineração Rio do Norte (MRN), por exemplo. A exploração de bauxita movimentava aquele lugar e, na minha memória ficaram os registros das águas dos rios e dos igarapés contaminados por esse minério.

No campo pessoal, contraí o matrimônio⁶ ainda muito jovem, com 15 anos de idade e gerei meu primeiro filho com a mesma idade, há duas semanas de completar 16 anos de idade. Tive que dar uma pausa nos estudos, regressando 2 anos depois para efetuar a conclusão do Ensino Médio, habilitação em Magistério, na Escola Estadual Prof^a. Onésima Pereira de Barros, em Santarém-Pará. Passados alguns longos anos, concebi mais dois filhos, nos anos de 2001 e de 2008, respectivamente, sendo que ao longo da minha vida, tive que conciliar os estudos, o papel social de mãe, esposa, filha e a manutenção do modus laboral.

No campo da profissionalização, ingressei na carreira docente da educação pública do município de Santarém-PA, em 1998, através de Concurso público em nível médio. Sempre observadora e crítica, quanto aos rumos da educação, em todas as esferas públicas e dimensões, desde jovem, sempre procurei questionar os resultados educacionais, as formações, as gestões e as práticas docentes.

Já, como profissional da educação, surgiu a oportunidade de formação em nível de graduação, através de provas e títulos dos servidores municipais, onde fui aprovada e pude cursar e concluir a Graduação de Licenciatura em Curso Normal Superior pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - Cefet-PA (2003) e, posteriormente, cursei a Graduação de Licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2008). As disciplinas ministradas em ambos os cursos sempre me levaram a refletir, a questionar e a relacionar a educação dentro do movimento histórico da sociedade, para compreendê-la e de alguma forma, superá-la.

Nesse movimento, submeti-me ao Concurso público da Rede Municipal e Estadual de Educação (2008) sendo aprovada nos dois concursos. Ingressei na Rede Estadual como professora de História do Ensino Médio no mesmo ano do concurso. Como já era concursada no município em nível médio, dei baixa e assumi o concurso em nível superior, como professora de História de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Buscando sanar os déficits na formação acadêmica, tive a oportunidade de cursar 4 cursos de especialização Lato Sensu – Ensino de História do Brasil (Universidade Vale do Acaraú - UVA); História e Cultura Africana e Afrobrasileira (Universidade Cândido Mendes - UCAM); Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (Universidade Federal Fluminense - UFF); História das Revoluções e dos Movimentos Sociais (Universidade Estadual

⁶ O matrimônio para os meus pais era algo que deveria ocorrer com as filhas de famílias tradicionais. Éramos quatro filhas mulheres e, outras duas também casaram, com 15 anos de idade. Fomos criadas e educadas para sermos mulheres “prendadas”, mães e esposas, (lembrei-me até das mulheres de Atenas). Meu pai, filho de paraibano e de mulher cearense, era um homem severo e de poucas palavras. Em relação às filhas sempre dizia que: “homem não esquentava banco na casa dele”, (rs) daí os casamentos precoces.

de Maringá - UEM) -, os quais, foram moldando, meus traços de pesquisadora e me colocaram em contato com diferentes campos do saber, bem como, métodos e metodologias, que proporcionaram uma visão dialética e macro sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais presentes nas sociedades diversas, em diferentes períodos históricos.

E foi justamente, esta necessidade de compreender as contradições dialéticas destes diferentes postulados, assim como os seus reflexos no campo educacional, que me fizeram insistir nas leituras e na busca por essa compreensão, das dimensões educativas.

Na tentativa de entender os discursos pedagógicos formativos dos sujeitos sociais, bem como, os processos de escolarização do saber que moldam e/ou aparelham ideológico e politicamente os indivíduos, que busquei outra formação de Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – Unopar (2020). Essas formações, contribuíram para os diálogos entre os conhecimentos e para a consolidação da minha aprendizagem e de meu itinerário formativo enquanto pesquisadora, que me amadureceram ainda mais, a partir, do meu ingresso no Mestrado em Educação do PPGE/Ufopa (2021).

Embora, meu acesso à Pós-Graduação Stricto Sensu, possa ser visto como tardia, ele ocorreu no seu devido tempo de trajetória, de uma mulher, que antes de ser pesquisadora, professora, ocupou e ocupa os ofícios de filha, mãe e esposa. Entretanto, este arcabouço epistêmico, em que as múltiplas experiências educacionais e formativas me proporcionaram até aqui, ajudou-me, em tentar contribuir com uma educação pública crítica e emancipadora ofertada aos filhos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que, me motivaram elucidar as problematizações, inquietudes e incertezas que pairam sobre o campo da pesquisa em educação na Amazônia. Sempre tendo em mente, o que a minha mãe nos dizia: “Estudem, que a única coisa que ninguém tira de vocês, é o conhecimento”.

Importante destacar, nesta pesquisa, o meu lugar de fala. Como mulher negra, mãe, esposa, pertencente à classe trabalhadora, professora das redes públicas de ensino da Educação Básica, na cidade de Santarém, no Pará, vivencio diariamente, as dificuldades em todos as funções sociais que desempenho, daí, neste trabalho, o distanciamento do objeto para entendimento e compreensão da realidade, embora em alguns momentos, mais enfáticos, a mulher se manifesta pela pesquisadora, tecendo críticas e posicionamentos mais enérgicos, principalmente, quando se refere à educação pública e a conjuntura política brasileira, nos últimos anos.

Não posso olhar a educação e o mundo do trabalho pelas lentes do dominador, aquele que há séculos, oprime a classe trabalhadora, para perpetuar-se no poder e, sorrateiramente, inculcar nas mentes dos oprimidos, a necessidade de oprimi-los, sempre aliados a grupos,

historicamente, dominantes. Portanto, falo como pesquisadora, mas também, como mulher e professora, que acredita na educação e, principalmente, na educação pública, como o meio legal e possível para a mudança de vida e de realidade.

E, em meio a essas travessias da vida, como em uma analogia, ora em embarcação de grande porte, ora em canoas rabetas, sigo viagem, cruzando o rio Amazonas, em tempos turbulentos e em tempos de calmaria. Com essa comparação, retomo o lócus da pesquisa, a Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento e o Quilombo Saracura.

O Quilombo Saracura está localizado no espaço rural e em um contexto mais complexo ainda, da diversidade amazônica, que é a várzea. Compreender a Educação Escolar Quilombola inserida na Educação do Campo, em região de várzea, no Baixo Amazonas, é um desafio.

De acordo com Willivane Melo (2013), a criação pela Semed, em 2006, da Coordenação de Educação e Diversidade Étnico-Racial, além de outras competências, também buscou construir uma educação quilombola, modalidade vinculada à Coordenação de Ensino, à época. No entanto, de acordo com Greice Jurema de Freitas Goch (2017) algumas mudanças ocorreram “no organograma de funcionamento da SEMED” e

Ressalta-se que em 2011 houve mudanças no organograma de funcionamento da SEMED, e tais coordenações passaram a fazer parte da Coordenação de Educação do Campo. A Resolução nº 005 de 30 de maio de 2010 do Conselho Municipal de Educação de Santarém aprovou a alteração do Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino e incorporou nos níveis e modalidades de Ensino a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola [...]. Acrescenta-se que para a organização e funcionamento destas modalidades de ensino no Sistema Municipal foram disciplinados dois atos normativos, a Resolução nº 006 de 03 de agosto de 2011 que fixou diretrizes para o funcionamento das Escolas Indígenas, e a Resolução nº 007 de 27 de novembro de 2009, que fixou as diretrizes para o funcionamento das Escolas Quilombolas (GOCH, 2017, p.72-73).

A compreensão sobre a Educação Escolar Quilombola e sua interface com a Educação do Campo, justifica-se, pelo fato, que a partir de 2011, ocorreu essa reestruturação na Rede Municipal de Ensino em Santarém-Pará. Tais diálogos permitem perceber a complexidade que envolve esse fenômeno.

A Educação Escolar em comunidades quilombolas, tem suas especificidades, tanto na região de planalto, quanto de várzea. No contexto de várzea, conta com singularidades que interferem na dinâmica escolar. Uma das principais características da várzea reside no chamado ‘tempo das águas’ e no ‘tempo das terras’, (CANTO, 1998), ou seja, “momento no qual a água transborda dos seus leitos e invade as áreas marginais, inundando-as em diferentes graus de intensidade. As áreas marginais inundadas periodicamente pelas águas de rios, lagos, igarapés, paranás e furos” é o que convencionou-se denominar de várzea, portanto, “é um fenômeno

natural que sofre influência de fatores hidrográficos, climáticos, edáficos e florísticos” (BENATTI, 2016, p.18-19).

A enchente e a vazante que ocorrem nos rios da Amazônia, interferem diretamente no cotidiano das comunidades, inclusive, justificando a existência de um calendário diferenciado. Essa situação está presente na comunidade quilombola de Saracura. Assim, é importante compreender a complexidade amazônica para “avançar no conhecimento das escolas de várzea, considerando suas características físicas, bem como os sujeitos que a constituem [...]” (COLARES; COLARES, 2021, p. 35-36).

Compreender como essa população quilombola, moradora de várzea, lida com os desafios diários no ambiente educacional em um momento histórico desfavorável e tão difícil, quanto o período proposto para a realização desta pesquisa (2018-2022), é preocupação posta, neste trabalho, visto que, a educação tem se tornado bandeira de luta desses grupos, pois adentrar ao mundo letrado, constitui para eles, desafio urgente e necessário.

Britto (2019) destaca a necessidade do pesquisador ao produzir a sua pesquisa relacioná-la com estudos já produzidos anteriormente e que se aproximam ao seu objeto de investigação, pois “mais que de uma questão individual, a pesquisa deve emergir de trabalho integrado em uma unidade maior de investigação [...]” (BRITTO, 2019, p. 816-817).

Nesses termos, as pesquisas que servem de referencial teórico e que objetivam compreender aspectos da educação geral, da educação no/do campo e da educação em contexto quilombola tem crescido nos últimos anos, com destaque para os seguintes teóricos: Mészáros (2008); Saviani (2020), Orso (2020), Acevedo Marin; Castro (1999); Funes (2003); Gomes (2012); Arroyo; Caldart; Molina (2011); O’Dwyer (2010); Domingues; Gomes (2013); Coelho; Coelho (2013); Arruti (2017); Colares (2006, 2016); Colares; Colares (2021), dentre outros.

István Mészáros (2008) ao analisar a educação, o faz com base na lógica do capital, apresentando possibilidades para a superação deste, por meio de processos educativos amplos, que visem não somente reformulações no campo educacional, mas que as transformações também ocorram no campo social. Para o autor, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Da mesma forma, Mészáros, adverte que, “procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27; grifo no original).

Dermeval Saviani (2020) ao analisar a crise estrutural do capitalismo, relaciona-o, ao contexto pandêmico da Covid-19 e seu reflexo no funcionamento das escolas públicas no Brasil. Ao evidenciar a subordinação da educação a economia de mercado, explicita os desmontes da educação nacional em meio a intensificação da política neoliberal⁷. Nesse sentido, o autor expressa que “[...] tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência”. Isso ocorre porque “[...] o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha” (SAVIANI, 2020, p. 2).

Ao verificar a educação pública no contexto das crises da Covid-19 e da estrutura do capital, Paulino Orso (2020) evidencia os ataques ao sistema educacional como um todo, explicitando que eles sempre ocorreram, mas não na proporção da conjuntura política brasileira, que compreendeu o período de 2019 - 2022. Nesse sentido, o autor destaca: “A educação e a escola pública se encontram em um dos momentos mais terríveis de sua história. Elas sempre sofreram ataques. No entanto, nunca sofreram tantos, em tantas frentes e de modo tão cerrado como no atual momento”. Destaca ainda, que essas ações “[...] comprometem a realização do trabalho pedagógico, assolam a qualidade da educação e impedem o desenvolvimento do país e o condenam ao seu atraso e à eterna dependência [...]” (ORSO, 2020, p. 21).

Arroyo; Caldart; Molina (2011) abordam uma face da educação brasileira, suas especificidades e contradições. De acordo com os autores, “*A Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo*” e, esse olhar direciona questionamentos, denúncias, debates e conquistas de direitos. Dessa forma, “[...] a Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira [...]” ao mesmo tempo em que, “[...] projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11, 12; grifo no original).

⁷ Conjunto de ideias econômicas e políticas que defendem a não intervenção do Estado na economia, sob o argumento de que esta, limita os mecanismos de mercado, denunciando-as, como ameaças à liberdade, tanto econômicas quanto políticas. Essa tendência tem ganhado espaço na Educação e tem buscado colocar a escola a serviço do capital e das classes dirigentes, inclusive, caminhando para a terceirização e privatizações da educação e dos serviços públicos. Cf. Apple (2001), Frigotto (2017; 2021), Hermida; Lira (2020; 2021) e Saviani (2020).

Visando discutir e compreender a complexidade do fenômeno educacional no contexto de comunidades quilombolas, estabeleceu-se diálogo interseccional⁸ entre classe e raça. Essa interlocução com as epistemologias negras, fundamentou-se, em Davis (2016); Nascimento (1986); González (2018); Carneiro (2011); Almeida (2019); Nascimento (2021, 2022); Silva (2020); Gomes (2012); Munanga; Gomes (2016), dentre outros.

Angela Davis (2016) apresenta uma importante discussão que alia teoria à prática. A história política a favor do povo negro e de outros grupos historicamente subalternizados, marca a trajetória pessoal, política e acadêmica da autora. Ao apresentar o abolicionismo penal como fundamental para a contestação do racismo institucional, Davis, possibilitou entendimentos e análises sobre diferentes formas de opressões que estruturam as sociedades, tendo como ponto de partida a sociedade colonial estadunidense. Ao evidenciar, o papel social das mulheres negras, naquela sociedade, a autora trouxe ao debate, possibilidades de diálogos interseccionais entre gênero, raça e classe. Nesse sentido, “[...] é preciso compreender que classe informa raça. Mas raça, também informa a classe. E gênero informa a classe [...]” (DAVIS, 2016, p. 12).

Ao abordar diversas temáticas sobre as questões negras e quilombolas, Beatriz Nascimento (2021) mostra dentre outros aspectos, os quilombos como sistemas alternativos aos opressivos sistemas escravista, capitalista, sexista e racista. A autora traz ao debate perspectivas de discussões que evidenciam as lutas históricas e o dilema racial brasileiro sob a análise crítica das questões materiais. Assim, “compreendendo o “quilombo” no seu sentido histórico, como um sistema social alternativo, é importante reproduzir sua trajetória para o entendimento do seu aparente desaparecimento da história do Brasil a partir do final do século XIX”. Nesse sentido, Nascimento, chama a atenção para a importância do quilombo, e das “[...] influências ou sobrevivência que ele projetou na história do negro no século XX” (NASCIMENTO, 2021, p. 115; grifo no original).

Nilma Lino Gomes (2012) ao tratar das relações étnico-raciais na educação, destaca a importância da inclusão dos conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, no trato das questões pedagógicas no ambiente escolar. A autora indica que “o ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias”. Adverte ainda, que falar sobre a África é perceber “um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os

⁸ O termo interseccionalidade é usado como categoria analítica para compreender a complexidade das relações de poder das sociedades e como estas refletem e influenciam as relações sociais e seu funcionamento de modo unificado. Cf. Collins e Bilge (2021).

africanos, os negros brasileiros e a sua cultura construídos histórica e socialmente [...]” (GOMES, 2012, p. 105, 106; grifo no original).

Este trabalho articula-se, ainda, com estudos e pesquisas no campo da Educação na Amazônia. Segundo Britto (2019, p. 820) “[...] mais que um simples levantamento, trata-se de, por meio do conhecimento do já-conhecido, por a questão no cerne da produção social”. Nesse sentido, partindo do “já-conhecido”, em relação à literatura produzida especificamente, sobre a Educação Geral e a Educação Escolar Quilombola em Santarém-Pará, destacam-se respectivamente, os trabalhos de Colares (2011), Colares (2006, 2016), Colares; Colares (2021) Valentim (2008), Melo (2013), Sousa (2015); Scalabrin (2016) e Ribeiro; Santos; Santos (2021).

Anselmo Colares (2011) em um dos seus trabalhos sobre a Amazônia, destacou a necessidade de compreensão do fenômeno educacional na região, trazendo à discussão as suas experiências profissionais e acadêmicas e a necessidade de produções escritas, que contribuam na construção da história local e regional. O texto buscou discutir questões de natureza teórico e metodológicas, sempre situando a educação, no interior do movimento histórico da sociedade. Acredita-se que essas produções possam “subsidiar estudantes e pesquisadores no desenvolvimento da disciplina História da Educação no Brasil e na Amazônia” (COLARES, 2011, p. 188).

Ainda nesse viés de análise, sobre a educação na Amazônia e no município de Santarém, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (2006), fez uma breve contextualização histórica sobre a educação e sua constituição enquanto educação formal no início do século XIX, destacando, os níveis e as modalidades de ensino na rede pública municipal, estabelecendo relação entre a educação urbana e a educação rural, através de uma análise comparativa, evidenciando assim, a aplicação de recursos federais, no setor.

Tendo como objeto de investigação as políticas públicas educacionais da Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém- Pará, Colares (2016), evidenciou através da análise documental e de dados, políticas educacionais e formação de professores da rede pública municipal. Destacou ainda, as ações desenvolvidas pela Semed, para a Educação do Campo, no município de Santarém. Através de dados quantitativos, apresentou um panorama geral dessas políticas educacionais, no período de 2003 a 2010.

Colares e Colares (2021) ao evidenciarem os retratos de escolas de várzeas na Amazônia brasileira (PA) destacam as singularidades do “universo Amazônico”, dando ênfase à várzea e a dinâmica das enchentes e das vazantes que movimentam os rios da região. Essa é uma abordagem preliminar para a compreensão do contexto escolar, inserido nessa realidade. De

acordo com os autores, as escolas de várzea, “como outras construções requerem um cuidado a mais quanto a edificação, tendo em vista que, em um período do ano, ficam sujeitas aos alagamentos”. Da mesma forma, registram “[...] ausência de equipamentos públicos. Em muitos espaços, o que existe sendo denominado de escola é tão somente um local improvisado [...] e, quase sempre, em situação muito precária [...]” (COLARES; COLARES, 2021, p. 40, 41).

Valentim (2008) fez uma abordagem histórica, enfatizando o quilombo de Murumuru e destacando, algumas bibliografias regionais e nacionais que trabalham com a temática negra e com a questão da Educação, ao mesmo tempo em que, cruza narrativas com experiências em outras comunidades remanescentes de quilombo, como Saracura, Trombetas e Abacatal. Destaca, as experiências no campo da Educação e a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar quilombola, concluindo que “cinco anos após a promulgação da referida Lei, ela ainda não está efetivamente incorporada ao dia a dia das escolas de comunidades quilombolas do Campo, na Amazônia paraense” (VALENTIM, 2008, p.180).

Willivane Melo (2013) relatou uma breve história da presença negra no Baixo Amazonas e evidencia as comunidades quilombolas do município, dividindo-as por regiões: planalto, várzea e região urbana, ao mesmo tempo em que destaca os desafios para inserir as escolas quilombolas no Censo Escolar, além de lidar com calendários escolares diferenciados na região de várzea. Discute os esforços de implementar na rede municipal de ensino em Santarém, a Lei nº 10.639/2003 e a Educação Escolar Quilombola.

Wanildo Figueiredo de Sousa (2015) fez uma abordagem etnográfica da comunidade de Saracura, atrelando a dinâmica do lugar, bem como uma breve contextualização histórica do quilombo, na região do Baixo Amazonas. Teve como foco principal a contribuição da escola no desenvolvimento social da comunidade de Saracura, enfatizando a questão econômica. Destacou ainda, a importância de conhecer documentos que versam sobre a temática negra como, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Pareceres, a Lei nº 10.639/2003 e, evidenciou a importância da formação de professores e gestores nessa empreitada educacional.

Scalabrin (2016) narrou as experiências de professoras no quilombo Tinguu, região de planalto em Santarém-Pará, a partir da construção de conhecimentos de Língua Portuguesa e da prática pedagógica desses profissionais na escola quilombola São João. Propôs o diálogo desses conhecimentos em doze encontros de formação continuada no próprio ambiente de trabalho dos professores ao longo do ano letivo de 2014.

A pesquisa traz, além de informações sobre a atuação profissional na disciplina de Língua Portuguesa, a realidade educacional de professores e de alunos que trabalham e estudam nas

escolas localizadas em comunidades quilombolas, como multisséries, bisseries, transporte escolar e precarização do trabalho docente.

Ribeiro, Santos e Santos (2021) trouxeram à discussão as práticas pedagógicas na escola quilombola São Pedro, que teve como público alvo, alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, quilombo Bom Jardim, região de planalto, em Santarém-Pará. Ao realizarem três oficinas temáticas com professoras da escola, tiveram como ponto de partida, questionamentos sobre Pedagogia Escolar Quilombola e Educação Escolar Quilombola. A partir, desses pontos iniciais, foram destacados, a relação entre escola e cultura, escola e território, o desafio em ter no quadro funcional da escola professores e gestores quilombolas, além de evidenciar o racismo e suas contradições sociais.

Diante da análise sobre as referências bibliográficas consultadas (especificamente sobre a Educação Geral e a Educação Escolar Quilombola em Santarém-Pará), verificou-se algumas incompletudes e hiatos. Por outro lado, foi possível também identificar contribuições relevantes e assim fomos aprimorando os questionamentos e procurando avançar na compreensão dos problemas, a partir dos estudos relacionados a Educação do Campo, ampliando o olhar sobre as escolas quilombolas de Santarém-Pará e chegando na especificidade de uma escola de várzea, a partir do diálogo, mediado pelas teorias que buscam explicar a realidade que nos cerca.

Quando menciona os hiatos e as lacunas na produção sobre Educação Escolar e Educação Escolar Quilombola, refere-se à produção e publicação digital⁹ de estudiosos que direcionam um olhar para esse campo específico da educação em Santarém. Ademais, urge, compreender as motivações e complexidades históricas e materiais quanto a invisibilidade da veiculação e divulgação da produção acadêmica de sujeitos historicamente marginalizados e excluídos do saber, como a população negra, quilombola e indígena, as quais em processo recente, passaram a ter acesso ao processo de escolarização do saber, bem como, a universalização do conhecimento acadêmico, que lhes foram negados, constituindo-se, sujeitos políticos e de direitos.

Dito isso, cabe destacar, o pensamento de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) importante pensadora indiana, em seu famoso e controverso texto “Pode o subalterno falar?”, dentre outros aspectos pela autora criticados, estão a apropriação do termo subalterno¹⁰ e o papel do

⁹ Diferentemente de publicações impressas em livros e de trabalhos de conclusão de curso encadernados ou em CD, adormecidos nas bibliotecas de universidades, as publicações digitais em revistas especializadas, em e-books, em anais de eventos e, até mesmo os trabalhos finais de curso digitalizados em repositórios institucionais, proporcionam maior facilidade de acesso ao conhecimento produzido, propiciando o auxílio a críticas teóricas e revisionismos de estudos e pesquisas em determinados temas, sobretudo, os regionais/locais.

¹⁰ Para Spivak esse termo não pode ser utilizado para designar qualquer sujeito marginalizado, a autora defende a aproximação e a retomada do termo ao significado de proletariado definido por Gramsci. Cf. Spivak (2010).

intelectual ao falar em nome do subalterno. Nesse sentido, Almeida (2010, p. 14) no prefácio da obra de Spivak, expressa o pensamento da autora, quanto a essa ação da reprodução das “estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido”. Da mesma forma, adverte “para o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almeja meramente falar pelo outro”.

Dados a esses espaços de fala, de críticas às estruturas sociais e ao pensamento etnocêntrico, destaca-se Beatriz Nascimento (2021). Uma intelectual negra, brasileira e nordestina contribuiu não apenas para o sujeito subalternizado falar de si, como também projetou a fala de intelectuais negros que evidenciaram e denunciaram as estruturas racistas, capitalistas e sexistas. Destaca-se, a fala: “[...] Uma das piores agressões que sofri nesse nível foi por parte de um intelectual branco. Disse-me ele que era mais preto do que eu por ter escrito um trabalho sobre religião afro-brasileira, enquanto eu não usava cabelo afro nem frequentava candomblé” (NASCIMENTO, 2021, p. 42). Tais críticas, relacionadas à posição do intelectual, quanto à escrita sobre os diversos grupos subalternizados, são advertidas pelas autoras.

Não foi intenção desta pesquisa, falar pelo outro, mesmo evidenciando, sujeitos historicamente, excluídos e subalternizados. Daí, trazer ao debate, intelectuais negros, onde o poder de fala e de suas experiências contribuíram para a compreensão das desigualdades sociais e raciais e suas contradições, os quais foram fundamentais para a tessitura deste trabalho. O que se pretendeu foi mostrar a histórica escolarização da população negra e as faces da educação pública, especificamente, da educação escolar em um quilombo no contexto amazônico, voltado para as escolas de várzea, ao mesmo tempo em que, mostrou dificuldades e desafios da educação, dos profissionais e a superação destes, ao adentrarem aos espaços universitários, evidenciando o poder de fala, desde que, a eles sejam criados e dados condições e espaços de falar e de serem ouvidos.

Neste cenário, fundamenta-se, a relevância acadêmica e social desta Pesquisa de Mestrado em Educação, apresentado ao PPGE/Ufopa, visto que, buscou pesquisar e dialogar com intelectuais do materialismo histórico, para pensar classe, em um sistema capitalista, que é fruto de um colonialismo que se pautou na ideia de raça, para distinguir as pessoas historicamente. No entanto, somente classe, não dá conta de entender as desigualdades sociais na sociedade capitalista, visto que “o racismo é uma decorrência 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” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Para compreender o racismo estrutural, fundamentou-se, em Silvio Almeida (2019). Embora essa expressão não tenha sido criada por esse autor, neste trabalho, Almeida, serviu de base teórica, para a compreensão desse conceito e de sua reprodução sistêmica nas organizações sociais que, se materializam nas desigualdades raciais e sociais. Daí, o aporte teórico do materialismo histórico dialogando com as Epistemologias Negras.

A compreensão de raça, neste trabalho, não se refere ao conceito biológico de raças humanas, estabelecidas por teorias do século XIX, já suprimidas nos estudos científicos, pelo contrário, pauta-se, em suas dimensões histórica, política e social. O termo raça, é usado aqui, como significação política e estratégica, retomada pelos movimentos sociais negros, em sua trajetória de lutas por direitos e contra as mais variadas formas de opressão e de desigualdades raciais e sociais, impostas à população negra, ao longo do tempo.

Retomando ao lócus da pesquisa, a escolha da comunidade quilombola de várzea, Saracura, se deu por conta do seu histórico de lutas e do desabamento da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, no final do ano letivo de 2018, fato que repercutiu nas mídias locais e desencadeou estratégias alternativas de ensino aprendizagem aos alunos da referida escola. Somente, no início do ano de 2022, foi entregue à comunidade quilombola, o novo prédio escolar. Associado ao descaso educacional local, destacam-se os desmontes em nível nacional da educação brasileira e o período pandêmico da Covid-19.

No entanto, para compreender as dificuldades e os desafios da educação escolar na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento foi realizado uma digressão à história do Brasil, principalmente na década de 80, enfatizando as conquistas garantidas na Constituição Federal de 1988.

Esta pesquisa tinha como proposta inicial a Educação Escolar Quilombola e a sua relação com os processos de territorialização, na medida em que, se propunha a compreender como ocorreu essa educação escolar e, como essa educação dialogava com a Educação do Campo e com a Comunidade de Remanescentes de Quilombo em Saracura, na perspectiva da reafirmação étnica.

Ao longo do Curso de Mestrado, das leituras e de produções realizadas nas disciplinas, de participação nos Cursos de Extensão, no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEBR), nas orientações coletivas e individuais, o objeto de investigação foi ficando mais compreensível e ajustando-se à Linha de pesquisa.

O fato determinante nessa mudança foi o estágio de docência na disciplina Pesquisa e Educação na Amazônia, ministrada pelo prof. Dr. Zair Henrique Santos, ocorrido de forma presencial na UFOPA, Unidade Rondon. Essa disciplina visava contribuir com as discussões

sobre temas e metodologias para a construção do projeto de pesquisa dos candidatos ao Mestrado em Educação/2022 e, ao mesmo tempo, atender a proposta de política pública que implementava o I Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ) na Pós-Graduação Stricto Sensu da Instituição Superior - Ufopa.

O calendário estabelecido para o cumprimento da carga horária da disciplina previu seis encontros que ocorriam aos sábados, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Nas aulas eram discutidos temas como: Educação: fundamentos, conceitos, tensões; Realidade Amazônica; Identidade étnica; Territorialidade; Decolonialidade e Fundamentos da pesquisa em Educação.

A disciplina contou com a participação de outros professores doutores que discutiram temas dentro da Educação, voltados para a questão indígena, negra e quilombola, dando ênfase a educação na Amazônia e a construção metodológica de pesquisa, contribuindo assim, na formação acadêmica dos candidatos e dos alunos estagiários, que desempenharam papel de monitores.

Durante o estágio, os monitores contribuíram no debate dos temas propostos, provocando questionamentos que instigavam e favoreciam a participação dos candidatos à vaga ao Mestrado Acadêmico em Educação. Além da contribuição no debate, cada monitor (meu caso, como monitora, estive contribuindo na aprovação de candidatos/as) ficou responsável em colaborar com o candidato, na produção do conhecimento e nas exigências propostas em cada aula, determinadas pelo professor da disciplina.

Assim, como parte da avaliação do/a candidato/a no I Processo Seletivo Especial, estava a construção de um artigo em coautoria com o monitor/estagiário. Esse artigo, deveria ser produzido na forma de relatos de experiências. Foi nesse contexto, que conheci a professora¹¹ do quilombo Saracura e candidata à vaga ao Mestrado em Educação pelo PPGE/Ufopa-2022, sendo que, a acompanhei como monitora e, pude contribuir para a sua aprovação no PPPGE/Ufopa.

No decorrer das aulas de estágio e da produção do artigo, fiquei sabendo um pouco da história da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, do desabamento do prédio escolar no ano letivo de 2018 e, a entrega do novo prédio no começo do ano de 2022.

Este fato, chamou a atenção para o período político da história do Brasil e da educação brasileira. Tempos obscuros, de desmontes, de pandemia e de descasos com as questões

¹¹ A professora do quilombo Saracura e candidata à vaga ao Mestrado em Educação- PPGE/UFOPA, foi aprovada no I Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (2022), como autora e eu como coautora, do artigo "BIBLIOTECA ESCOLAR, LEITURA E EDUCAÇÃO: experiências em um Quilombo de Várzea na Amazônia Paraense".

públicas, principalmente com a educação. Daí, justifica-se, o recorte temporal de 2018-2022 e a delimitação do objeto de pesquisa, focando apenas a educação, visto que o território, passa a ser transversal, em toda a discussão.

Ainda, nesse contexto de formação, participei novamente, na condição de monitora, do Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ), na sua II versão, em 2023. Manteve-se a estrutura da disciplina do processo anterior, com seis encontros aos sábados, pela manhã e pela tarde, com professores doutores convidados para ministrar sobre os conteúdos temáticos da disciplina e com maiores interações entre os candidatos e os professores. Tanto, no I quanto, no II Processo Seletivo Especial, houve a participação de candidatos de outros municípios e de candidatos de regiões de difícil acesso (geográfica e tecnologicamente), do município de Santarém.

Esses entraves, seja pela distância ou pela dificuldade de comunicação, impossibilitaram alguns candidatos de cumprirem a carga horária da formação e as exigências da disciplina, mesmo resistindo em alguns momentos à caminhada, não foi possível a conclusão do seu percurso. No entanto, cabe destacar, que apesar de um candidato quilombola, morar em outro município, ou em uma comunidade quilombola mais distante ainda, manteve-se firme, resistindo aos obstáculos da vida e cumprindo com as exigências acadêmicas para esse Processo Seletivo Especial.

Na formação de monitoria conheci esse candidato¹² à vaga ao Mestrado em Educação PPGE/Ufopa/2023. Professor da rede pública municipal de Oriximiná no estado do Pará e liderança quilombola naquele município e no Baixo Amazonas, o acompanhei como monitora e pude contribuir para a sua aprovação no PPGE/Ufopa. Durante a disciplina fiquei sabendo sobre o currículo escolar específico para as comunidades quilombolas de Oriximiná, compartilhado pelo candidato nas discussões em sala de aula e posteriormente, foram-me disponibilizados alguns documentos que fazem referência a esse currículo específico, naquele município. Essa questão foi apresentada na terceira seção deste trabalho.

Diante de todos esses relatos de experiências que contribuíram para a compreensão do objeto de pesquisa e retornando o olhar para o quilombo Saracura, destaca-se que para a realização da pesquisa na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, foram necessários

¹² O professor do quilombo do Jarauacá, município de Oriximiná-Pará e candidato à vaga ao Mestrado em Educação- PPGE/UFOPA, foi aprovado no II Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (2023), como monitora, contribui com a proposta de pesquisa, intitulada “Movimento Quilombola e Educação: Contribuições, Práticas e Saberes no Município de Oriximiná -Pará”.

alguns requisitos como o contato com o diretor da escola, o comunicado e a permissão da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS), a autorização do Presidente da Comunidade de Saracura e da Semed, por meio da Divisão de Educação Escolar Quilombola (DEEQ). Cumprido essas exigências, foi dado início à pesquisa.

Até o período da pré-qualificação, a pesquisa seguia a proposta inicial, no entanto, com a delimitação do objeto de investigação, necessitou também, a alteração em todo o percurso da pesquisa, inclusive, das etapas a serem cumpridas, na Plataforma Brasil. Naquele momento, pretendia-se a entrevista e devido exigências solicitadas por envolver sujeitos participantes, optou-se, posteriormente, pela exclusão desta.

A burocracia e a demora no retorno das informações referentes à alteração da pesquisa na Plataforma Brasil, fez com que se optasse somente pela pesquisa bibliográfica e documental, em virtude do tempo necessário ao retorno das alterações e a escrita da pesquisa.

O estudo se configura como bibliográfico, documental, combinado com trabalho de campo com idas a Escola e ao Quilombo para observação da realidade, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e projetos específicos desenvolvidos na escola, a fim de averiguar se as ações pedagógicas se relacionam com a Educação Escolar, com as diretrizes do MEC e com a Educação Escolar Quilombola.

A Dissertação utilizou ainda imagens fotográficas como recurso metodológico, pois segundo Kossoy (1989, p.49): “As fotografias, como todos os documentos, monumentos e objetos produzidos pelo homem, têm atrás de si uma história”. É nesse contexto, que ao propor nas seções e subseções desta pesquisa, construir os retratos do quilombo Saracura e da educação pública em uma Escola de Várzea em Santarém-Pará, evidenciando as dificuldades e os desafios da educação em “lugares distantes”, buscou-se, mostrar a realidade ou a (re) apresentação dessa realidade histórica. Da mesma forma, Ana Maria Mauad (1996) expressa que, “A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida [...]” (MAUAD, 1996, p. 8).

Para além do mero aspecto ilustrativo, as imagens fotográficas, utilizadas nesta pesquisa, buscaram juntamente com o texto escrito, compreender a realidade treinando o olhar através das imagens e possibilitando a interpretação, o questionamento e outras leituras dos retratos ali (re) apresentados.

Como a construção da pesquisa envolveu a ida ao quilombo, recorreu-se ao método etnográfico como mencionado anteriormente, visto que, “a observação direta é sem dúvida a

técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2).

Foram realizadas quatro viagens ao quilombo Saracura. A travessia do rio Amazonas, é sempre desafiadora, em virtude dos fenômenos naturais como os ventos, as maresias, os banzeiros¹³, além da intensa movimentação de embarcações de grande porte como navios cargueiros, balsas, rebocadores, situações que desafiam os viajantes, que se dispõem navegar por esse rio.

A primeira viagem ocorreu em agosto de 2022 para a apresentação da pesquisa junto ao gestor e demais funcionários da escola. Nesse primeiro encontro, houve uma reunião pedagógica na escola, tratando dos índices de aprendizagem dos alunos, após estes realizarem a Avaliação Diagnóstica (2022), enviada pela SEMED/Santarém. Essa questão foi discutida na subseção 3.4 deste trabalho. A permanência no quilombo ocorreu o dia todo, retornando à cidade, no finalzinho da tarde, em canoa rabeta (embarcação de pequeno porte, muito utilizada na região). A viagem foi considerada tranquila, no entanto, nem sempre é assim. Tranquila aqui, no sentido, que os quilombolas conhecem o momento que é possível a travessia. Ao olhar para o tempo e, com os seus saberes tradicionais, observam as possibilidades ou não de ventos fortes e de tempestades, como não havia ameaça desses fenômenos naturais, nesse dia, seguiu-se viagem.

O segundo momento, ocorreu por ocasião do I Festival Folclórico da Escola, no início de setembro de 2022, o retorno à cidade ocorreu, após o término do evento, por volta de 22 horas, em embarcação de maior porte (barco de linha fretado para esse fim). Como convidada para esse evento fui e voltei nessa embarcação, sem ônus. O tempo favoreceu a viagem, não tendo surpresas naturais, como maresias ou banzeiros. A discussão sobre esse evento foi tratada na subseção 3.1 deste trabalho.

O terceiro encontro se deu na Semana da Consciência Negra em novembro de 2022, sendo que a ida e a volta ocorreram em embarcação de maior porte, fretado pela Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) para esse fim. Como convidada, fui e voltei nessa embarcação, sem ônus. Durante a viagem de ida, houve momentos de turbulência e nervosismo devido aos ventos fortes e ao banzeiro provocado por balsas, que transitam os rios da Amazônia com frequência. O nervosismo e o desespero, momentaneamente, tomaram conta

¹³ Termo usado na região para definir a movimentação das águas do rio de maneira agitada ocasionada pelas forças naturais, como o vento ou por passagem de outra embarcação de maior porte, como navios e balsas. O tamanho ou a altura do banzeiro varia de acordo com a força desses fenômenos.

de mim, logo me veio, as histórias de naufrágios e de perigo, envolvendo o lendário rio Amazonas. Seguimos viagem e, aos poucos, voltamos à normalidade.

A permanência no quilombo foi de dois dias, 19 e 20. Após o término do evento, o retorno à cidade ocorreu por volta das 16 horas do dia 20 de novembro, sem nenhum transtorno, provocado pelos fenômenos naturais. Esse tema também foi tratado na subseção 3.1 deste trabalho. Assim, cabe destacar, que “a pesquisa de campo etnográfico consiste em estudarmos o Outro, como uma Alteridade, mas justamente para conhecer o Outro. A observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo [...]” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 3-4).

O quarto e último encontro ocorreu no dia 14 de março de 2023. Considero de todas as viagens, esta última a que mais me senti desafiada, na coragem. Tempo de cheia dos rios, logo a travessia se torna mais difícil e mais longa. Toras de paus no meio do rio, capins soltos descendo o Amazonas e maresias que batiam embaixo da canoa rabeta, provocando o sacolejo¹⁴ da embarcação, na viagem. No entanto, foram disponibilizados os dados sobre a avaliação diagnóstica realizada pelos alunos em 2022, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2022-2025) e alguns documentos que evidenciaram a experiência da Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento. Questões discutidas nas subseções 3.4 e 3.5, desta pesquisa.

Quanto às questões documentais, foram solicitados documentação ao Setor da Divisão de Educação Escolar Quilombola da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, como: calendário escolar, quantitativo de alunos por escolas quilombolas referentes ao período da pesquisa, demonstrativo de lotação dos servidores da Escola Nossa Senhora do Livramento, documentos sobre as políticas públicas sobre a Educação do Campo e as voltadas às escolas quilombolas, especificamente as de várzeas. No setor da Educação Escolar Quilombola, as idas foram com maior frequência, em torno de cinco vezes, em 2022 e duas em 2023.

No dia 16 de novembro em virtude das programações da Consciência Negra, participou do evento ocorrido na Sede do Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal de Santarém (SINPROSAN) com atividades culturais e didático-pedagógica, envolvendo as escolas quilombolas e as suas respectivas comunidades. Esse evento foi discutido na subseção 2.3 deste trabalho.

Os principais documentos oficiais governamentais utilizados na pesquisa, foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003, resoluções e Diretrizes Federais que regulamentam a Educação Escolar

¹⁴ Agitando, sacudindo.

Quilombola no âmbito da Educação do Campo. Além de documentos locais, como resoluções, leis e plano diretor municipal que rege a Educação Escolar Quilombola e a Educação do Campo e decretos que orientaram a educação pública municipal, no período da crise sanitária da Covid-19.

A escrita da dissertação está organizada em três partes, além desta Introdução e das Considerações Finais. Para apreender a complexidade do objeto em foco, foi necessário o diálogo com a Ciência História, no sentido de compreender a conjuntura social, política e econômica que envolve o fenômeno educacional.

A primeira seção, discute a educação escolar para a população negra no ambiente urbano e no campo, revisitando a história e evidenciando “o descaso e a exclusão” legitimada desde a Constituição Política do Império Brasileiro de 1824 à conquista de direitos ao longo da história, e garantidos na Constituição Federal de 1988. Discorre ainda, sobre a contextualização histórica da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia, evidenciando os dilemas e os desafios frente ao avanço do capitalismo e suas diversas faces e sua influência no sistema educacional brasileiro, bem como os desdobramentos da educação no território amazônico.

A segunda seção, trata do conceito de quilombo como elemento histórico e de resistência, o processo de modernização do Brasil, atrelado às teorias racistas, as emergências das lutas sociais, empenhadas por comunidades negras rurais que resultaram no reconhecimento de direitos étnico-raciais e de políticas públicas educacionais sob a égide da legislação e seus reflexos na Amazônia paraense. Destaca ainda, experiências da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em construir uma Educação Escolar diferenciada nas comunidades quilombolas, evidenciando as singularidades da educação escolar em uma escola de várzea no município de Santarém-Pará, dialogando com pesquisas locais e produções sobre a educação na Amazônia.

A terceira seção, traz retratos do quilombo Saracura e da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, evidenciando os conflitos identitários, as resistências e a singularidade amazônica. A educação pública municipal na várzea, a precarização do trabalho docente, resultados da avaliação diagnóstica (2022), o PPP e a experiência da Educação do Campo, são alguns pontos analisados, nesta seção.

Acredita-se, que para compreender as singularidades de uma escola de várzea, em um território quilombola, na Amazônia paraense, se faz necessário, entender os aspectos gerais a que a população negra está inserida e, no movimento dialético, que vai das partes ao todo e do todo às partes, compreendendo as especificidades que envolvem o objeto em estudo.

1. DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULAÇÕES RURAIS: CONSTRUINDO CAMINHOS

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos [...].

(Miguel G. Arroyo, 2014)

1.1 Educação escolar para a população negra no campo: Revisitando a História

A epígrafe de Miguel Arroyo (2014) evidencia a consciência política de populações historicamente alijadas e subalternizadas nos seus direitos sociais, políticos e educacionais. A resistência é uma revolução permanente, acompanhada de indagações, de reivindicações e de tensionamentos, principalmente relacionados aos direitos à terra e à educação. Nesse sentido, revisitando a educação escolar para a população negra, percebe-se, que é tema pouco evidenciado nos escritos sobre a educação brasileira, principalmente quando se refere aos espaços rurais. Nessa direção, questiona-se como ocorreu a escolarização da população negra no campo, visto que sempre ficou à margem do processo educativo, se comparado aos demais grupos sociais?

Falar sobre a educação escolar da população negra, é abordar uma história de exclusão e de abandono como bem definiu Gonçalves e Silva (2007, p. 182), é desvelar a invisibilidade histórica de exclusão do acesso ao saber formal, denunciando “a falácia de oportunidades para todos”. É denunciar a relação de dominação de um grupo sobre o outro, que insiste historicamente em se manter. Entre o acesso e a permanência do negro na escola há um longo percurso a ser trilhado.

A escolarização do saber era restrita a poucos, ficando muitos à margem desse processo, tanto no espaço urbano, quanto rural, e quando se fala em escolarização do saber nos espaços rurais e negro, historicamente, a eles foram negados.

Quando se fala em espaço rural, remete-se ao imaginário de precariedade e quando é um espaço rural e negro, isso se torna mais agravante, principalmente quando se refere ao contexto educacional, visto que historicamente, à essas populações, foram negadas a escolarização do saber. Gonçalves e Silva (2007) ao analisarem as críticas sobre a precária situação educacional dessas populações atribuem a dois eixos estruturantes: “a exclusão e o abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 182).

O passado escravista de acordo com os autores, “marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação” e na ausência de políticas governamentais, quem tomou para si o ato de ensinar foram as entidades negras que “passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p.191-192).

Nesse sentido, a pretensão nesta subseção não é a de entrar no mérito de análise específica de legislações ou de instituições formais ou não formais de ensino, nem tampouco de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Trata-se de evidenciar um breve panorama do percurso educacional da população negra na historiografia da educação, buscando investigar a extensão formal desse processo no espaço rural.

Objetivando interrogar o passado, Gonçalves e Silva (2007) analisam a situação educacional da população negra e afirmam que durante o período colonial o acesso à instrução não era considerado necessário, questão que foi modificando em períodos posteriores. Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2007) destacam

[...] Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior (GONÇALVES; SILVA, 2007, p.183).

Conforme os autores, as exceções ao processo de alfabetização e o acesso às escolas aos escravizados, nesse período, estava atrelada, em alguns casos, à necessidade e ao status quo, de seus proprietários. Na mesma direção, a instrução do saber formal e a construção do processo de escolarização das crianças negras, prevaleciam de acordo com o interesse pessoal, quando

essas crianças fossem filhos de escravizados pertencentes a religiosos, eram permitidas a elas, o acesso às primeiras letras, no sentido de controlá-las e de catequizá-las dentro de um padrão cristão ocidental, impedindo-lhes o avanço no processo do aprender a ler e a escrever. O ponto de partida, dessa ação, não era a educação propriamente, mas a orientação e a difusão de um credo religioso, que tornava os cativos mais dóceis e conseqüentemente mais obedientes.

Quanto aos escravizados adultos, estes por estarem na condição de escravos, automaticamente, também estavam excluídos do processo educacional formal, no entanto, há registros de práticas educativas que alcançaram os escravizados em espaços não formais. Evidências importantes para compreender as dinâmicas da resistência e dos múltiplos interesses na conjuntura econômica emergente e perceber como esse grupo foi se inserindo no processo de escolarização formal. Bastos, afirma que o “cotidiano de alguns cativos estava relacionada à tarefa de acompanharem as crianças à escola (considerada uma atividade corriqueira para as mucamas, por exemplo). Ocasão em que teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições [...]” (BASTOS, 2016, p. 747-748).

Outra situação mencionada por Maria Helena Camara Bastos (2016), estava ligada à questão econômica, pois “muitos proprietários também ensinavam os filhos de escravos, para obterem melhor preço na hora da venda. Outra hipótese relacionada ao aprendizado da leitura e escrita dizia respeito às escolas privadas vocacionais”. Essas escolas eram “locais para onde escravos do sexo masculino podiam ser enviados a fim de aprenderem ofícios específicos” (BASTOS, 2016, p. 750).

A alfabetização de negros, inclusive de escravizados, evidencia situações esparsas desse processo. Alguns casos destacados por Bastos (2016), como a chegada de negros ao Rio de Janeiro, já alfabetizados em português em África, o contato com folhetins e impressos que permitiam a inteiração das situações cotidianas, a aprendizagem de forma indireta, ouvindo o ensino dado aos filhos dos senhores, dentre outros casos ínfimos, são encontrados na documentação da época e mencionados nas literaturas. No entanto, quando se trata de educação pública oficial da população negra, em tempos mais remotos, isso se torna mais raro. Raros também, são os registros desse processo, nos espaços rurais. Todavia, é possível perceber as diferenças e as possibilidades entre os escravos do campo e os escravos urbano.

Bastos (2016) contribui nessa direção

Diferentemente do escravo do campo, o escravo urbano teve maior espaço e condições de uma formação formal e informal, nos limites da própria condição. Muitos conseguiram aprender um ofício – pedreiro, carpinteiro, sapateiro, ferreiro, barbeiro, costureiro, alfaiate, etc. – o que era bom negócio para o seu proprietário, que podia

alugá-lo e também para os escravos que, com a parte que recebiam, puderam comprar sua carta de alforria. (BASTOS, 2016, p. 752).

As possibilidades de aprendizagem formal fogem à regra, quando das mobilizações dos próprios escravizados para a criação de escolas para aprendizagem das primeiras letras. Exemplos de escolas criadas nesse contexto, foi no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, no Estado do Maranhão, pelo Negro Cosme, líder quilombola que se destacou na Revolta da Balaiada¹⁵. Essa escola objetivava ensinar a leitura e a escrita aos escravos aquilombados.

Mariléia dos Santos Cruz (2016, p. 168) destaca que “a escola da Fazenda da Lagoa Amarela é a única que, até o momento, se tem conhecimento de ter existido nos quilombos brasileiros do século XIX”. No entanto, poucas são as fontes que possibilitam evidenciar as experiências de educação, nos espaços rurais negros nesse período, até mesmo, as realizadas no quilombo Fazenda Lagoa Amarela, conforme destaca Cruz (2005)

Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa–Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (CRUZ, 2005, p. 28).

Essas experiências mostram que mesmo na ausência do Estado brasileiro, os negros buscavam o processo de instrução formando as suas próprias escolas e resistindo à ordem desigualmente posta. A luta entre senhores e escravizados e, o próprio Estado, foram a combustão para o fortalecimento da resistência negra, ao longo da história.

Kátia Geni Cordeiro Lopes (2012), destaca a escola noturna, Quilombo da Cancela. Acredita-se que essa escola, conhecida como Quilombo da Cancela, funcionava em um espaço urbano e não em espaço rural, como costumavam concentrar os quilombos. Teria ficado conhecida por esse nome por receber “um grande número de “pessoas de cor”, a maioria escravos fugidos” (LOPES, 2012, p.12).

Outro exemplo de participação de escravizados no processo do aprender a ler e a escrever, é o caso da Escola Imperial Quinta da Boa Vista, “criada pelo imperador D. Pedro II, no final

¹⁵A revolta da Balaiada teve como líder um negro alfabetizado chamado Cosme, que reivindicava junto às autoridades do Maranhão o fim da escravidão e a escolarização da população negra e escrava. Cf. Cruz (2016).

da década de 1860, em uma casa comum situado na Imperial Quinta” e “destinado aos filhos dos empregados da Casa Imperial e dos moradores da Imperial Quinta” (LOPES, 2012, p.12).

Esses exemplos, permitem analisar o processo de exclusão da educação formal à que foi submetida a população negra e que favoreceu a construção das desigualdades sociais e raciais ao longo da História, mesmo evidenciando situações singulares do processo formativo, não contemplou o acesso à totalidade. Nesse sentido, “[...] não se deve, entretanto, superestimar a importância dessas iniciativas que, além de serem deficientes do ponto de vista educacional, jamais se universalizaram (DOMINGUES, 2007, p. 25). Por outro lado, em movimento de resistência constante, foram construindo ações de inclusão no processo educacional formal.

Quanto à escolarização de negros em espaços rurais, cabe destacar que poucos foram os registros escritos encontrados que ratificassem a escolarização da população negra, nos tempos mais remotos da história brasileira. Essa invisibilidade ocorreu por vários fatores, a exemplo, do mencionado por Cruz (2005), quando da destruição de arquivos e de dizimação populacional, em virtude de guerras, como a dos Balaios.

Dentre os registros escritos, destaca-se, o caso específico da escola noturna, no Quilombo Fazenda Lagoa Amarela no Maranhão, escola que funcionava no espaço rural, visto que naquele período os quilombos concentravam-se em áreas mais afastadas do meio urbano. A luta ao longo da história, contra o sistema capitalista, excludente e racista, foi constante, no sentido de dar visibilidade à resistência e à reivindicação de direitos.

Há de considerar que naquele período a sociedade era essencialmente rural e escravocrata, no entanto, a dimensão educativa negra, ocorria de maneira informal entre os próprios negros, fossem leigos, semialfabetizados ou alfabetizados. Todavia a luta da população negra pela inclusão no processo de escolarização formal, comprova que alguns conseguiam a instrução quando criavam as suas próprias escolas, no entanto, isso não atingia a maioria da população negra, naquele período.

As mudanças políticas, econômicas e sociais, ocorridas no século XIX, contribuíram para o processo de construção de nação. Visando a inserção do Brasil no contexto da modernidade e da civilidade, a instrução pública, tornou-se estratégia das elites dirigentes do Império, que objetivavam preparar o adulto para a inserção das forças produtivas no mundo do trabalho. “Em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização. Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício.” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 184).

Alinhados aos discursos de desenvolvimento e de progresso e, paralelamente a isso, aos debates pelo fim da escravidão que anunciava irrevogavelmente a sua materialização, as elites

e as autoridades do Império brasileiro, pensavam essa transição de maneira segura, para tanto, a inserção da população negra nesse processo de modernidade tornou-se uma questão em pauta, conforme, Rosimeire Santos (2008)

Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto discutido, uma preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativo e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar uma nação *civilizada*. A crença na escola como local privilegiado de disciplinarização e construção de cidadãos ideais era um ponto de vista comum no período. A maioria dos discursos emancipatórios propalava a necessidade de se inculcar nos libertos (e demais trabalhadores livres) o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação. Assim, os debates acerca da importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativo e seus descendentes tinham ampla repercussão. No entanto, isso não se traduziu numa política pública de inclusão e igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais (SANTOS, 2008, p.3; grifo no original).

A disseminação da necessidade de instrução formal à população negra liberta¹⁶, passaria uma imagem de preocupação social com a nação em construção e, ao mesmo tempo, atendia a um projeto dominante, de incluir essa população no mundo do trabalho para atender aos interesses econômicos da época, deixando também, a impressão de que esses sujeitos eram participantes nesse processo histórico. No entanto, o acesso à escolarização formal, na prática, não se incluía como uma política de Estado. Mesmo assim, a instrução pública passou a ser vista como necessária. “Para isso, a conformação de um corpo jurídico era imprescindível” (BARROS, 2016, p. 594).

Assim, com a elaboração da Constituição de 1824, pela primeira vez estabeleceu-se direitos civis e políticos aos cidadãos brasileiros. De acordo com Angela de Castro Gomes (2009), a Constituição de 1824

[...] demarca o desenho de um Estado nacional, integrado por cidadãos não apenas detentores de privilégios, mas também de direitos, o que conforma as premissas do início de uma prática política de cidadania no país, mesmo que ainda de forma muito excludente.

Nesse primeiro traçado do que era a identidade brasileira, dois pontos devem ser destacados pela importância que possuem para que se entenda o que foi o processo de construção de cidadania no país. Primeiro: nesse momento inaugural, tornaram-se “brasileiros” todos os cidadãos que aderiram à “causa do Brasil”, mesmo que tivessem nascido em Portugal. Assim, ser brasileiro era carregar uma identidade reconhecida politicamente e garantida pela naturalização promovida pela Constituição, sendo secundário o local do nascimento do cidadão ou sua filiação. Segundo: a Constituição de 1824 também reconheceu como cidadãos brasileiros, para gozo de direitos civis, todos os “homens livres” nascidos no Brasil, mesmo que “de cor”, não importando se esses homens já tivessem sido escravos ou se tivessem apenas ascendência escrava.

¹⁶ Eram aqueles que compravam sua alforria ou foram libertados pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888.

Com isso, abolia-se o que se chamava, no período colonial, de “mancha de sangue”, possibilitando-se a uma numerosa e crescente “população de cor” nascida no Brasil (os crioulos) – liberta (os ex-escravos) ou “ingênua” (os nascidos livres) – ter acesso aos direitos civis de cidadania, havendo, nesses termos precisos, igualdade perante a lei (GOMES, 2009, p. 156).

Essa cidadania ainda preliminar e limitada favoreceu na prática a garantia de direitos civis, estendendo-se, também, aos homens de cor, se fossem considerados livres. No entanto, essa cidadania emergente, quando relacionada aos direitos políticos e voltada aos “livres de cor”, não era unificada, havia “diferentes gradações”, como definiu Hebe Mattos.

Para Mattos (2004)

A Constituição Imperial de 1824, revogando finalmente o dispositivo colonial da “mancha de sangue”, reconheceu os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, diferenciando-os, apenas, do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses. Para tanto, adotou o voto censitário em três diferentes gradações: o cidadão passivo (sem renda suficiente para ter direito a voto), o cidadão ativo votante (com renda suficiente para escolher, através do voto, o colégio de eleitores), e o cidadão ativo eleitor e elegível. Nesse terceiro nível, uma importante distinção não propriamente censitária se fazia, pois, além das exigências de renda, impunha-se ao eleitor que tivesse nascido “ingênuo, isto é, não tivesse nascido escravo. Em outras palavras, se os descendentes dos escravos libertos poderiam (se renda tivessem) exercer plenamente todos os direitos político da jovem monarquia, os escravos nascidos no Brasil que fossem alforriados não entrariam em pleno gozo dos direitos reconhecidos aos cidadãos e súditos do Império do Brasil (MATTOS, 2004, p.20 - 21).

Assim, ser cidadão no Brasil, naquele período, estava atrelado a determinadas condições de raça e de classe. Ser livres, libertos ou ingênuos, eram condições postas na Constituição de 1824, além de evidenciar no texto a revogação da tradicional “mancha de sangue¹⁷”. A restrita participação desses sujeitos, também no campo dos direitos políticos, tornava-se mais complexa, visto que “o cidadão ativo votante”, possuía além dos direitos civis, os direitos políticos. Mattos (2004) adverte para a situação do “cidadão ativo eleitor e elegível” pois, além, da exigência do voto censitário, quando se referia aos “livres de cor”, era necessário para ser eleitor, estar na condição de “ingênuo¹⁸”.

Essas condições sociais e jurídicas, categorizadas distintamente, implicaram também no campo educacional e se tornaram instrumentos de impedimentos, proibições ou dificuldades do acesso e permanência da população negra na escolarização formal dos sistemas de ensino, sendo a legislação, considerada o principal empecilho para esse processo. “Talvez isso ocorresse

¹⁷ A pureza de sangue estava vinculada às questões religiosas e, refletiam na admissão ou não aos cargos públicos e eclesiásticos, considerado como a expressão legal do racismo da Igreja e do Estado. Para mais informações, Cf. Mattos (2004).

¹⁸ Filho de mãe escrava, mas nascido livre, em virtude da Lei do Ventre Livre (1871).

porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prol de sua liberdade” (DOMINGUES, 2007, p. 25).

A garantia da instrução primária e gratuita na Constituição de 1824, referia-se aos cidadãos brasileiros, no entanto, nem todos eram considerados cidadãos. Ficavam excluídos desse processo do aprender a ler e a escrever, os africanos escravizados. Cumpria-se na maioria das escolas durante o Império brasileiro, a lei que autorizava a participação de pessoas livres e libertas, nas aulas públicas, logo, os escravizados, ficavam à margem da escolarização formal.

Legislações específicas foram aprovadas visando atender a esse novo projeto de nação. Assim, o Ato Adicional de 1834¹⁹ alterou a Constituição de 1824. De acordo com André Paulo Castanha (2006, p. 174) “o Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais”. Dentre as suas atribuições, estavam a de legislar sobre a instrução pública. Além de administrar as questões burocráticas voltadas às organizações de escolas, de conteúdo, de formação de professores, a legislação ainda definia o público que deveriam frequentar essas escolas. Sobre esse ponto, Barros (2016) esclarece

Também em relação aos alunos, os legisladores determinavam quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre) (BARROS, 2016, p. 594).

Esses critérios (condição de saúde e condição jurídica) foram fundamentais para determinar a exclusão da população mais pobre, inclusive a negra. Importante destacar que tais categorias raciais não eram homogêneas, pelo contrário, eram distintas e definiam quem deveria ter acesso ou não a educação formal. Nesse contexto de mudanças e de transformações políticas e educacionais, destacou-se a aplicação da legislação em algumas províncias do Império.

Para atender as mudanças na década de 1870, movidos por uma série de reivindicações no campo social, político e educacional e, enquadrar-se no discurso da necessidade da instrução e do trabalho, surgiram as escolas noturnas para atender a população jovem e adulta, livres e libertos. Ao longo desse processo formal de escolarização, foram surgindo legislações específicas para atender públicos distintos. Nesse contexto, o Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, criou os cursos noturnos. No entanto, a permissão para a frequência de escravos em escolas noturnas variava de província para província. Algumas permitiam a presença de

¹⁹ Cf. Castanha (2006).

escravos nas escolas, outras não. A reflexão a seguir ajuda na compreensão dessa questão definida em lei

Tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentado pelo próprio Leôncio de Carvalho (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 184).

Embora as escolas noturnas criadas no século XIX, pretendessem atender à instrução pública, na prática caracterizou-se “pelo mecanismo de exclusão” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 185). Essa exclusão ocorria muito antes do ingresso da população negra jovem e adulta na escola. Exemplo desse processo foi a escolarização do saber, relacionada a educação das crianças negras e livres, que passaram a ter esse direito a partir da aprovação da Lei do Ventre Livre²⁰. Assim, na prática, “a lei também é resultado de processos, de disputas e conflitos. É burlada, alterada e descumprida – seja quando permite, seja quando proíbe” (BARROS, 2016, p. 603).

De acordo com Barros (2016), as províncias de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, por exemplo, traziam em suas legislações a permissão para frequentar as escolas públicas, somente as pessoas livres. Outra observação importante, foi a província da Paraíba que a princípio não determinava em sua legislação o público a ser atendido na educação formal, no entanto, nos anos seguintes, na redação da lei, já constava explicitamente, a participação apenas de pessoas livres. Um caso que trazia explícito no texto da lei, a exclusão de escravos e pretos²¹, ainda que fossem livres ou libertos, era a da província do Rio Grande do Sul. Percebe-se, com isso, a influência da legislação e de sua prática, entre as províncias, que culminavam no veto do escravizado à educação formal.

Barros (2016, p. 594), também destaca “a ausência de trabalhos de história da educação sobre a população negra” no Pará, o que evidencia de certa maneira a invisibilidade de estudos relacionados à instrução e a escolarização da população negra na Província do Grão-Pará. Tendo como foco os anos finais do século XIX, Madeira, Almeida, Damasceno e Silva (2021) destacam o contexto histórico de modernização que se construía naquela província. Assim, “por

²⁰A Lei do Ventre Livre de 1871, determinava que as crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram consideradas livres, no entanto, na prática, evidenciava-se, as contradições sociais e jurídicas. C.f. Gonçalves; Silva (2007).

²¹Os termos “negro” e “preto” durante o período colonial foram utilizados para nomear escravos e forros e, em diversas áreas e períodos, “preto” foi sinônimo de africano. C.f. Mattos (2004).

meio das mudanças ocorridas no cenário político e econômico, a elite paraense também expressava sua preocupação com a instrução, de modo que a escolarização dos paraenses se tornou pauta frequente entre os legislativos no final do século XIX” (MADEIRA; ALMEIDA; DAMASCENO; SILVA, 2021, p. 9).

Como a interpretação da legislação sobre a instrução pública nas demais províncias do Brasil Imperial impediam o acesso de escravos à escola, na província do Grão-Pará, também não foi diferente. De acordo com Madeira, Almeida, Damasceno e Silva (2021, p. 9), o Regulamento de Instrução Pública de 1871, garantia e convocava “meninos de 7 a 15 anos, sem impedimento físico e moral”, sob pena de pagamento de multa a seus responsáveis, caso não efetuassem a matrícula. No entanto, deixava claro que não poderia ser matriculado pessoas que não fossem livres, ou seja, a exclusão do ensino formal à população negra escravizada, era evidenciada na legislação também, naquela província.

Um dado interessante destacado pelos autores foi a presença de escolas noturnas no relatório provincial do Pará, registrando a criação de escolas para atender a classe trabalhadora, que no período destinado à sua escolarização não o puderam fazer, além de garantir o acesso de escravos às escolas noturnas. Há também, “o registro sobre a presença de escravizados em uma escola noturna destinada exclusivamente ao ensino de escravizados, com frequência de 55 alunos [...]” (MADEIRA; ALMEIDA; DAMASCENO; SILVA, 2021, p. 10). Essas contradições que marcaram a escolarização da população negra escravizada na província do Grão-Pará, também se fizeram presentes nas outras províncias imperiais.

Na ausência das políticas educacionais oficiais, para atender à população negra, destacou-se as associações e as entidades negras que visavam alfabetizar os adultos, no intuito de ajudá-los a superar os seus dilemas sociais. O trabalho informal e paralelo à ação de alfabetizar, ocorria nos jornais da *Imprensa Negra*²², que visavam também, politizar a população negra, nos primeiros anos do século XX. Gonçalves e Silva (2007), destacam o papel dessa imprensa

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 193).

²² A *Imprensa Negra* eram jornais escritos por negros e, tratavam da situação da população negra. C.f Domingues (2007).

Com o intuito de advertir e chamar a atenção para a importância desse ato de aprender, várias articulações em prol da necessidade da alfabetização entre os adultos, se tornou um discurso emergente, visto que a libertação em virtude da Lei Áurea, não proporcionou condições materiais para os negros, como: acesso à escola e ingresso ao mundo do trabalho, por exemplo.

Nesse sentido, Melo (2018) destaca

Esse ar de liberdade apesar de legalmente garantido, não se efetivou na prática. No primeiro momento, a Lei Áurea significou a libertação dos negros escravizados do jugo senhorial. Por conseguinte, condenou-os a viverem como vítimas de um sistema racista e excludente, pois não garantiu a esse grupo étnico, os mesmos direitos concedidos aos não negros. Dessa forma, a ausência desses direitos, motivou o negro brasileiro a tecer o fio condutor de luta pela construção da igualdade social e pelo acesso aos diversos setores sociais. O caminho seria a educação (MELO, 2018, p.209).

A superação da realidade dos ex-escravizados nos pós abolição traçou um caminho de luta: a educação. Isso possibilitou tecer e estender os fios da resistência, de reivindicações, de acesso ao saber formalmente constituído e privilegiado à população não negra e, ao mesmo tempo, a contestação de um lugar de inferioridade na história do Brasil.

Abdias do Nascimento (1986, p. 65) ressalta que diversas formas de genocídio do povo negro se materializaram ao longo da história do Brasil e se repetiria com a Lei Áurea, evidenciando ter ocorrido “um assassinato em massa”, quando o Estado não concedeu condições materiais e sociais à essa população negra, agora liberta. Essas condições, passam pelo domínio da classe dominante, pelo controle de todas as esferas do poder, sejam de ordem econômica, política ou educacional. “Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam conceitos, as armas e os valores do país” (NASCIMENTO, 1986, p. 46).

Caso, todos esses elementos fossem concedidos à população negra e liberta no Brasil, pós abolição, poderiam ter favorecido a apropriação do conhecimento historicamente construído e evitado as disparidades sociais, tão presentes, na sociedade daquele período e no atual. A denúncia da escravidão se materializa em tempos históricos, servindo, inclusive, como enredo da escola de samba Paraíso do Tuiuti, na contemporaneidade. “Revisitando o passado, a Tuiuti reconta a história da escravidão no Brasil, critica o racismo histórico e narra a trajetória de escravização da população negra, fazendo uma reflexão com a situação socioeconômica dos trabalhadores no Brasil atual” (MELO, 2018, p. 213).

Ainda sobre o pós abolição, Regina Pahim Pinto (1993) destaca: “daí a crítica às autoridades por não se terem preocupado com a instrução do negro após a abolição abandonando-o à própria sorte. Havia uma busca constante de sugestões e de soluções para reverter a situação [...]” (PINTO, 1993, p.29). Enquanto essa situação formal não se concretizava, a Imprensa Negra buscava fazer esse papel educativo. No entanto, embora, objetivasse mudança educacional da população negra, as críticas veiculadas nessa imprensa, “atribuíam, às vezes aos próprios negros a responsabilidade pela precária situação educacional da comunidade negra” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 194).

Os jornais negros, também vistos como uma imprensa alternativa, foram considerados nos primeiros anos da República brasileira, o principal veículo educativo entre a população negra. Segundo Gonçalves e Silva, “*O Alfinete, O Kosmos, A Voz da Raça, O Clarim d’Alvorada* e outros. Em geral, eram ligados a entidades ou constituíam eles mesmos uma entidade autônoma [...]” e, muito contribuíram para admoestar essa população. Observavam que “para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida inculcar nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 193, 194; grifo no original).

Dado o incentivo à educação formal veiculado pela Imprensa Negra nos estados brasileiros, ressalta-se que no final do século XIX, já havia um debate público, no interior das organizações negras, quanto à questão educacional. Defendiam alguns jornais negros ser responsabilidade da família, outros atribuíam essa responsabilidade ao Estado brasileiro.

Maria Angélica Zubaran (2016) destaca o caso do Jornal O Exemplo na cidade de Porto Alegre, nas primeiras décadas do século 20. A autora buscou investigar as pedagogias usadas por essa Imprensa Negra produzida por “afro-rio-grandenses”, ao publicar imagens de negros vestindo togas de formatura.

Zubaran destacou ainda, que essa ação foi uma estratégia do jornal para “disseminar pedagogias e construir modelos de negros com os quais os afrodescendentes poderiam se identificar e construir sua autoestima nas primeiras décadas do século XX”. Embora, imagens remetem a interpretações e significados diversos, a autora considera “que as imagens de afrodescendentes de toga teriam a ver com a construção das identidades étnico-raciais desse grupo no início do século XX” (ZUBARAN, 2016, p. 216, 219), evidenciando a possibilidade do acesso ao saber formalmente instituído e à aquisição de diplomas.

Na mesma direção, Ana Flávia Magalhães Pinto (2005) evidencia a credibilidade do jornal O Exemplo entre os seus leitores, quando destaca que “[...]é possível avistar o alcance

do impresso dentro da rede social à qual se ligava. Somadas aos exemplos individuais, muitas associações e sociedades de base negra registraram suas atividades nas páginas de O Exemplo”, tamanha era a credibilidade que “[...] conseguiu atravessar o século XIX, percorrendo ao todo 37 anos de existência” (PINTO, 2005, p. 85).

Para Ana Maria Mauad (1996) “Historicamente, a fotografia compõe, juntamente com outros tipos de texto de caráter verbal e não-verbal, a textualidade de uma determinada época”, enfatiza também, que “o *corpus* fotográfico pode ser organizado em função de um tema, tais como a morte, a criança, o casamento etc., ou em função das diferentes agências de produção da imagem que competem nos processos de produção de sentido social [...]” (MAUAD, 1996, p. 10; grifo no original).

Foi justamente em função de um tema, a educação, que o jornal de imprensa negra O Exemplo, se articulou, buscando chamar a atenção para a possibilidade e a necessidade de superação das dificuldades e dos desafios historicamente enfrentados pela população negra. “Neste sentido, na fotografia de formatura, a toga e o capelo, de uso obrigatório nas cerimônias de colação de grau nas universidades, são símbolos” que de acordo com Zubaran, “[...] contribuem tanto para construir uma imagem de ascensão social e cultural desses indivíduos, quanto para reverter os significados associados aos preconceitos ainda prevalentes na sociedade daquela época” (ZUBARAN, 2016, p. 219-220). Assim, a autora mostra que desde as primeiras décadas do século 20, era possível ver negros com cursos universitários, mesmo representando casos singulares.

Para Nilma Lino Gomes (2017, p.29) “a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX, que pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual”.

Essas ações e estratégias de educação e de politização da população negra, contribuíram para fortalecer a resistência e fazer emergir lideranças negras, que com suas experiências de luta e de superação, intensificaram a contestação contra o discurso de inferioridade intelectual de sua população. A presença de intelectuais negros na liderança, produção e propagação dessa imprensa, mostra o lugar da intelectualidade negra na história e na construção das lutas de classes, frente ao descaso institucional da época. Criticavam o legado escravista e o silêncio dessa história através dos tempos. Reforçaram e chamaram para si a responsabilidade de educar. Ato que foi criticado no percurso de luta, pois alguns desconsideravam, naquele momento, a educação como um dever do Estado.

Nesse sentido, diversas associações surgiram em vários Estados brasileiros, objetivando evidenciar e denunciar a situação precária da população negra nos seus diversos segmentos: educação, saúde, moradia e trabalho. De acordo com Domingues (2007, p. 26)

formou uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (Rio Grande do Sul), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages (Santa Catarina), o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).

A luta reivindicando mudanças e assistência governamental, por parte das associações, intensificou-se nos anos posteriores. Entre a denúncia do analfabetismo e da situação econômica precária da população negra, essas associações desempenharam papéis importantes. A Sociedade Amigos da Pátria criou escola própria, em São Paulo. “A escola chamava-se Progresso e Aurora. Fundada no dia 13 de maio de 1908, era dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento abolicionista. Não se têm maiores detalhes de sua dinâmica interna [...]” (DOMINGUES, 2007, p. 27).

Além das associações reivindicarem o aprender a ler e a escrever, outro ponto passa a ganhar evidência. “Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento de sua cultura, do seu modo de ser e da sua história [...]” (PINTO, 1993, p.28). Assim, a questão racial coloca-se, também, em pauta.

Nos primeiros anos da República brasileira, o Centro Cívico Palmares e a Frente Negra Brasileira (FNB) caminharam nessa direção. O Centro Cívico Palmares foi considerado por Domingues (2007, p. 27) como “o embrião da Frente Negra Brasileira” por agregar as iniciativas pedagógicas mais abrangentes como ensinar a ler e a escrever, conectando com as demais áreas do conhecimento como História, Geografia, dentre outras, além de diálogos culturais e políticos.

De acordo com Gonçalves e Silva (2007, p.199) “a experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira [...]. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4000 alunos [...]”. Os autores ainda destacam que, a maioria dos alunos atendidos eram negros, “mas aceitavam-se também alunos de outras raças”.

Cabe destacar, que as lideranças negras, não eram formadas apenas por homens. As mulheres negras também participavam das atividades da FNB. Como lideranças, organizavam atividades assistencialistas, bailes, eventos artísticos e participavam assiduamente nas mobilizações em prol de melhoria da população negra.

Para além da escolarização, as lideranças negras, também se preocupavam com o comportamento e com a auto-estima dessa população, conforme Gonçalves e Silva (2007)

[...] Pesa de forma exemplar a idéia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. Séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetado profundamente sua auto-imagem. [...]

A educação política já existia enquanto projeto, quando da criação do Centro Cívico Palmares, em 1926. Este funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele Centro. Mas, ao reproduzirem a experiência de educação política nas escolas frentenegrinas (lembrando que estas foram expandidas a outros Estados), há um certo amadurecimento no que se refere aos objetivos de luta (GONÇALVES; SILVA, 2007, p.200).

A naturalização da liberdade em virtude da Lei Áurea, favoreceu a invisibilidade e o descaso institucional para com a população negra. As mudanças dessa realidade social passaram pela formação educacional e política, naquele período, representada pelas associações. Assim, esse movimento aos poucos foi superando a naturalização e encaminhando à politização das pautas reivindicatórias socioeconômicas e educacionais negras nos pós abolição.

As experiências educacionais desenvolvidas por associações e lideradas pelos movimentos negros foram ganhando destaques e se expandindo para outros Estados. Considerada como uma instituição hierarquicamente rígida, a Frente Negra Brasileira (FNB), “instituiu vários departamentos, sendo o maior e mais importante o de Instrução²³, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual; responsável pela área educacional da agremiação” (DOMINGUES, 2007, p. 27). Além disso, o referido autor afirma que o Curso de Alfabetização, em 1932, período governado por Getúlio Vargas, foi considerado um grande projeto específico de Instrução e traz informações incomuns ao período, como a questão do ensino multisseriado.

A partir de 1934, a FNB passou a oferecer também o curso primário. Francisco Lucrécio informa que o curso primário estava organizado em três séries distintas, com cada sala de aula correspondendo a uma série. Já Marcelino Felix (2001, s/p) sugere

²³ Para o movimento negro naquele período, a palavra “instrução” tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. Cf. Domingues (2007).

que o curso tinha duração de três anos, adotava um sistema multisseriado, qual seja, várias séries funcionando dentro de uma mesma sala mista (de meninos e meninas) - fato incomum para a época. Não se sabe qual era o número exato de salas de aula, bem como o de alunos atendidos (DOMINGUES, 2007, p. 28).

Essas versões de como a educação era ofertada pela FNB, destacadas pelos sujeitos mencionados por Domingues, evidencia a essência maior da instituição: o compromisso com a educação, fosse na organização do ambiente seriado ou multisseriado. Embora o sistema multisseriado naquela época fosse incomum à educação da população negra, se tornou comum à educação da população rural campesina, como será discutida mais à frente, na subseção 1.2.

Na trajetória de luta da população negra, a FNB se constituiu como partido político em 1936, no entanto, assim como os demais partidos políticos, após o Golpe do Estado Novo, instaurando a ditadura Vargasista (1937-1945), a Frente Negra Brasileira, também, foi extinta, em 1937. Houve um cessar de reivindicações e de mobilizações organizadas, não apenas as ligadas ao movimento negro, mas à todas as outras organizações populares.

Nesse contexto de supressão dos direitos democráticos e de repressão política no país, intensificou-se, a partir de 1943, o movimento pelo retorno da democracia. O clima político e contraditório do governo brasileiro, em curso na Segunda Guerra Mundial, contribuiu para o retorno organizado das mobilizações sociais, surgindo assim, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, em pleno regime ditatorial.

Como “uma reação contra o embranquecimento”, Abdias do Nascimento (1986) destaca

O Teatro Experimental do Negro – TEN – iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos “terreiros”. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificara, salvo os raros exemplos mencionados do negro com figura estereotipada [...] (NASCIMENTO, 1986, p. 129-130; grifo no original).

Nesse movimento educativo o TEN atuou em várias frentes de lutas. Visando combater o racismo por meio de peças culturais e educativas, esse grupo teatral, formado inicialmente, por atores negros, foi ampliando o seu campo de atuação. De acordo com Domingues (2007) esse grupo publicou, o jornal *Quilombo* que veiculava pautas reivindicando a inclusão social, o combate ao racismo e outros pontos relacionados às questões negras, mas sem deixar de lutar pelo processo de escolarização dessa população. Assim, o curso de alfabetização foi uma

proposta efetivado pelo TEN entre 1944-1946. “Além de atacar o analfabetismo, um problema crônico da população negra, o curso visava a proporcionar qualificação mínima para a participação do indivíduo na companhia teatral, afinal, havia a necessidade de se saber ler para decorar e encenar as peças” (DOMINGUES, 2007, p. 31).

A educação nesse período e por essa instituição se diferenciava daquela defendida pela FNB, que como já mencionado, trazia para si, a responsabilidade da escolarização da população negra, ao passo que, o TEN, tinha outro entendimento sobre esse processo.

Em suma, o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala a linguagem de sua época. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas [...] (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 208).

As críticas, feitas pelas lideranças do TEN à FNB, evidenciavam que assumir a responsabilidade pela educação formal da população negra, era favorecer o isolamento do negro na sociedade brasileira e ratificar a ausência do papel do Estado no processo educacional, dessa população. No entanto, nos anos subsequentes, com a contínua formação política e o ingresso no Ensino Superior de várias lideranças e de militantes negros, intensificou-se a luta pelo o acesso à escolarização formal.

Além, do Centro Cívico Palmares, da FNB, do TEN, organizou-se no cenário político o Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Gomes (2017), “a atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional [...], a reivindicação da “inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960”, na tentativa de incluir na legislação, a discussão sobre raça, evidenciada de forma rasa na LDB/ Lei 4.024/61. “Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade” (GOMES, 2017, p.31).

Nos anos de 1960 e inícios de 1970, com a instauração do Regime Militar, os movimentos sociais retrocederam em suas reivindicações, inclusive os movimentos negros. A pauta envolvendo a questão racial também parou, pois as lideranças negras foram acusadas de reivindicar uma questão, segundo os governantes, inexistente no Brasil: o racismo. O retorno às manifestações populares ocorridas no final dos anos 1970, favoreceram a reorganização política, surgindo em 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) depois renomeado de Movimento Negro Unificado (MNU).

A efervescência das lutas sociais contribuiu para a reorganização das lideranças negras e para as articulações políticas que favoreceram o enfrentamento ao Regime. Influenciados por acontecimentos externos, em uma perspectiva internacionalista, as lideranças do Movimento Negro Unificado estabeleceram conexões com os movimentos emancipatórios que lutavam por direitos civis e por autonomia política, a exemplo dos países africanos e dos negros estadunidenses. No plano interno, a influência marxista, contribuiu na formação política e ideológica dessas lideranças, conforme Domingues (2007)

[...] Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado [...] (DOMINGUES, 2007, p.112-113).

A influência marxista contribuiu para ampliar a percepção de classe e seu diálogo com raça, na superação das desigualdades sociais. A intersecção entre essas categorias possibilitou um olhar aguçado na busca por um novo modelo de sociedade, pois de acordo, com Davis (2016), tanto a classe quanto a raça estão impregnadas na estrutura social e precisam ser analisadas conjuntamente, não podendo uma sobrepor-se a outra ou a outros tipos de opressões.

Assim, o Movimento Negro Unificado, na sua terceira fase, pautou questões educacionais e raciais, que foram se intensificando e no período de redemocratização do país, velhas e novas reivindicações foram apresentadas. Cabe destacar, que a luta pela constituição da educação escolar como direito de todos e dever do Estado brasileiro, começou a desenhar o seu panorama a partir da década de 70. No espaço rural, intensificou-se na década de 80 com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), voltado para atender as reivindicações campesinas e o Movimento Negro, visando atender as reivindicações das populações negras.

O diálogo entre esses movimentos, a princípio, pautava-se na questão fundiária. O movimento negro naquele período passou a incluir em sua agenda a questão agrária, assumindo essa pauta de luta ao mesmo tempo em que, “as mobilizações raciais trouxeram ao país a discussão sobre a questão quilombola e, a um só tempo, impulsionaram as articulações das comunidades negras rurais” (DOMINGUES; GOMES, 2013, p.14).

Objetivando a compreensão das mobilizações sociais em prol da educação escolar oficial, procurou-se também entender essa extensão no espaço rural brasileiro e a resistência na construção e materialização de políticas públicas para o sujeito do campo, tanto para a

população negra quanto para a população campesina. Buscando a compreensão dessa totalidade educacional teceu-se diálogos com a Educação Rural e com a Educação do Campo. Tema em discussão, nas páginas seguintes.

1.2 Educação Rural e Educação do Campo: Entre imposições, problemas e perspectivas

Pensar a Educação Rural no Brasil é estabelecer a relação entre a escola, o homem e o seu processo produtivo numa dimensão histórica, sociocultural e econômica. Compreender essas dimensões e esse contexto, possibilita entender os seus desdobramentos e os seus reflexos no decorrer dos períodos históricos, bem como as suas intencionalidades, que deixaram a Educação Rural à margem do processo educativo.

Arroyo; Caldart; Molina (2011, p.11) afirmam que por muito tempo o campo foi visto “como lugar atrasado, do inferior, do arcaico” e em conformidade a esse pensamento, a Educação Rural foi concebida nessas mesmas perspectivas, a do atraso.

De acordo com Marlene Ribeiro (2012), “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (RIBEIRO, 2012, p.299). Assim, objetivando atender aos interesses capitalistas e estrangeiros, a educação no meio rural foi relegada a um tratamento desigual, evidenciando a negligência da ação governamental frente às políticas públicas que de fato promovessem uma educação formal e emancipatória às populações do campo.

Quando se refere à educação das populações negras, sabe-se que por muito tempo na história foram impedidas dos fundamentos básicos: o do aprender a ler e a escrever, ficando à margem do processo educacional, em situação pior aos demais grupos sociais. Nesse contexto de desigualdade e de pensamento homogêneo de educação, esse processo foi construindo e reproduzindo um modelo de exclusão, “baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos)” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 185).

Pensada a partir de uma ideologia elitista, principalmente a partir de uma oligarquia agrária, a Educação Rural foi destinada a instruir e a fornecer conhecimentos necessários à manutenção da classe trabalhadora, como mão de obra fundamental na expansão do sistema capitalista no meio rural.

Rangel e Carmo (2011, p. 210) enfatizam que a Educação Rural “foi suscitada pelo intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, ocorrido a partir dos

anos 1910/1920, em virtude do incremento do processo de industrialização”. Nesse contexto migratório surge o Ruralismo Pedagógico, que de acordo com as autoras, tinha “interesse na permanência do homem no campo, na manutenção da riqueza agrícola e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades”. Essa pretensão de estabelecer o vínculo do homem do campo com a terra e com a natureza, possibilitou que uma vertente da Educação Rural e adeptos desta, defendessem essa posição, conforme enfatiza Ribeiro (2012)

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p.298).

Essa concepção acreditava solucionar, ainda que parcialmente, a questão social, provocada pelo êxodo rural, onde avolumava-se um grande número de mão de obra, deslocada aos centros urbanos em busca de emprego e de melhores condições de vida. Daí, a necessidade de um pensamento que promovesse o retorno do homem ao campo e a sua relação harmoniosa com esse meio rural. Essa concepção tinha como propósito imediato, “fixar o homem no campo”, adaptando a escola a essa necessidade emergente em virtude do intenso processo migratório.

Souza e Marcoccia (2011) definem que além dos processos migratórios campo-cidade, “também é fundamental analisar as conjunturas econômicas e políticas que levaram aos processos migratórios, processos de exclusão social, e neles a exclusão escolar” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 194).

Buscando essa compreensão Ribeiro (2012, p.299) define que

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses.

Assim, a instrução nos primeiros tempos da colonização sob a responsabilidade da Igreja Católica, estabeleceu etapas de dominação, a instrução oferecida pelos jesuítas, vai definindo com o tempo, os tipos de educação a ser ofertada às populações locais, sendo que a estas, cabiam

uma educação voltada para a subalternidade, para a reprodução e a manutenção dos privilégios e dos negócios da classe dominante. Dessa forma, objetivando a consolidação do latifúndio e da produção monocultora, a Educação Rural nos primeiros tempos apresenta características paternalista, pois a atividade econômica a princípio não dependia de mão de obra especializada e a educação ofertada no meio rural dependia do apoio dos latifundiários.

Wilma Coelho (2005, p.47) traz a seguinte compreensão: “desde o período colonial, a questão educacional esteve tangenciada pela divisão de classes e pelos conflitos que lhes eram inerentes. Educar sempre foi condição dos mais abastados” e assim afirma que a reprodução dessa educação pautada na instrução jesuítica, atravessou os períodos históricos, “em certa medida o Período Republicano, sem grandes mudanças” (COELHO, 2005, p.47), o que remete ao entendimento que tanto a população campestre quanto a população negra sempre ficaram à margem do processo de escolarização formal.

Em relação a população campestre, esse quadro foi se modificando à medida que ocorreram mudanças na estrutura econômica do país, obrigando “os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p.16). Em contrapartida, as experiências educacionais desses grupos populares nada ou pouco interessava a esses grandes ruralistas que estavam apenas preocupados com os modos de produção e as relações sociais, visando a manutenção e a reprodução dessa estrutura agrária no campo brasileiro.

Nesse contexto de transição de uma sociedade agrária para a urbana industrial, o sistema educacional passou por transformações, adequando-se a um modelo de política educacional estatal, que cumprisse com as exigências capitalistas para esse novo tempo.

Para Santos e Paludo (2020)

As políticas públicas educacionais voltadas ao meio rural não são uma novidade das últimas décadas no Brasil, já em 1930 a formação dos trabalhadores do campo constituía uma das preocupações por parte do Estado. O projeto nacional-desenvolvimentista que emergia na época, considerava fundamental uma formação que promovesse a adaptação e fixação dos sujeitos ao campo. A educação rural ou ruralismo pedagógico, como ficou conhecida a formação destinada aos trabalhadores do campo nesse período, era vista como um meio eficaz para isso. (SANTOS; PALUDO, 2020, p.5).

Essa concepção de educação objetivava adequar a escola do meio rural às especificidades do capitalismo emergente e a partir da década de 30 do século XX, começaram a surgir os primeiros modelos de Educação Rural “associado a projetos de “modernização do campo”,

patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural” (RIBEIRO, 2012, p.299).

Nesse processo de adaptação de uma educação voltada às populações do campo, há de considerar a presença do capital estrangeiro, principalmente o norte-americano, que de acordo com Sérgio Celani Leite (1996) através do programa de Extensão Rural objetivava a “descaracterização do mundo e dos valores naturais campestres” e de acordo com “um trabalho pedagógico exaustivo e altamente planejado” provocaria “novas formas de relações sociais e políticas no campo” assim, “o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser protegido” (LEITE, 1996, p.34, 67).

Nessa mesma década, em 1937, durante o governo Ditatorial de Getúlio Vargas, as iniciativas estatais relacionadas à Educação Rural permitiram a criação da “Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais” (MAIA, 1982, p. 28). Visando atender a uma política nacionalista, preocupada com uma industrialização de base, destaca-se, no entanto, que “o sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p. 28).

Nesse contexto ditatorial do Estado Novo, a difusão político-ideológica do regime se utilizou de diversos instrumentos, principalmente os materiais didáticos e a rádio de difusão, com o intuito de alfabetizar e ao mesmo tempo persuadir as classes subalternas, dentre elas as que habitam o meio rural, estabelecendo assim, uma aparência natural desse processo da realidade brasileira.

Segundo Leite (1996, p.65), a partir da década de 1940 “em conformidade com a política norte-americana, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres [...]”. Essa estratégia aconteceu através de várias ações como palestras, encontros e debates, ao mesmo tempo que intensificaram-se os programas e as políticas específicas pretendendo a permanência do homem no campo, no entanto, evidenciavam-se “emperramentos na implantação de programas e políticas, pois à difícil permanência do professor nas localidades das escolas somavam-se a ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente” (RANGEL; CARMO, 2011, p.210).

Diante a essas diversas estratégias de interferências no modelo educacional brasileiro com o intuito de adequar questões e atender ao interesse do capital estrangeiro, foi pensado através

de Extensão Rural, o ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural) que de acordo com Leite (1996) foi “um grande projeto rural”

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva, que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário (LEITE, 1996, p.68).

Esse projeto desenvolvido no campo brasileiro contribuiu para a descaracterização da identidade campesina, ao mesmo tempo, que influenciado pela abertura do capital estrangeiro, evidenciou a desvalorização da educação formal e emancipadora em favor da manutenção de uma educação informal a serviço do capital e das forças produtivas. Essa visão colonial permitiu a propagação de um discurso benéfico com evidências no desenvolvimento, contudo, na prática mascarava as vicissitudes que levavam os diversos governos a usarem a educação em benefício da manutenção da classe dominante, deixando a escola rural à mercê dos verdadeiros interesses educacionais formais.

Assim, a oferta da educação escolar a essas populações do meio rural, sempre esteve atrelada ao modelo econômico vigente que se expandiu refletindo no sistema educacional brasileiro, principalmente após acontecimentos internacionais, como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

Sempre à margem do processo educativo, a educação rural não conseguiu estabelecer uma identidade própria em virtude do descaso governamental que historicamente a concebeu, como uma extensão do modelo urbano. Sérgio Celani Leite (1996, p. 12) destaca que “as diretrizes urbanizantes e desenvolvimentistas do pós II Guerra Mundial” contribuíram para evidenciar “o desprezo pela escolarização formal e por consequência, a priorização dos mecanismos informais de educação” no meio rural. Esses processos de urbanização e de desenvolvimento econômico, refletiram diretamente no processo de escolarização que foi se constituindo de forma precária e a partir do modelo urbanocêntrico.

Nesse sentido, Leite (1996, p.13,15) afirma que “a urbanização do meio rural, numa análise sócio histórica abrangente, permitiu a proliferação de rupturas desconcertantes e, ao mesmo tempo alienantes, na vida, nas relações de trabalho e de produção” dessa população, à medida que permitiu a inserção de diversos grupos ligados ao setor econômico no ambiente campesino. Ao mesmo tempo, identificou as vertentes “urbanizantes e “desenvolvimentistas” como “as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas no sistema escolar do campo,

principalmente a perda da sua identidade sociocultural [...]” assim sendo, analisou o fenômeno educacional, observando que

A educação rural no Brasil, de certa forma, por motivos socio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1996, p.15).

Esse discurso e visão ideológica se propagou por muitas décadas no meio rural brasileiro e contribuiu para fortalecer as desigualdades sociais, dificultando a implantação de políticas públicas nas diretrizes de planejamento que viessem a atender as reais especificidades dessas populações que habitam o meio rural.

Nas décadas subseqüentes, desafios relacionados ao fluxo migratório do homem do campo em busca de melhores oportunidades e de mudanças de vida nas cidades, contribuíram para que estratégias governamentais fossem pensadas com o intuito de reverter essa situação, criando na década de 50, a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural que “desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas [...]” (LEITE, 1996, p.72).

Nesse sentido, a permanência do homem no campo “não seria resolvida apenas por programas educacionais, mas sim por projetos políticos mais amplos, em favor de assegurar condições e direitos de qualidade de vida, em todos os seus aspectos [...]” da mesma forma o descaso da educação rural e da precarização das escolas e do ensino sob a responsabilidade do poder público municipal, criaram situações “propícias a reações que se consubstanciaram em movimentos, como os dos Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB)”(RANGEL; CARMO, 2011, p.211). Assim, o MEB idealizado pela Igreja Católica objetivava a alfabetização de adultos por meio de aulas radiofônicas que transmitiam os conteúdos à população rural no sentido de promover uma educação de base que levasse esses sujeitos coletivos a refletir sobre a sua própria realidade, encorajando-os à emancipação humana.

Cabe também destacar, que na década de 1960 no contexto do Regime Militar, “outras ações educativas relevantes foram as dos Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular, movimento político-educacional que assumiu a luta contra a expropriação da terra de homens e mulheres do campo” e tinham nos ideais do educador Paulo Freire, a possibilidade de uma educação crítica e de transformação social. Ainda nesse contexto, o Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de ajudar a erradicar o analfabetismo, possibilitou a alfabetização de adultos e “embora trouxesse esperanças à população, faltou às ações do MOBRAL o atendimento necessário às peculiaridades de cada região brasileira, o que inibiu progressos sociais mais amplos” (RANGEL; CARMO, 2011, p.211).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024/61, elementos novos ao contexto educacional são apresentados, “[...] entre as novidades suscitadas pela LDB destacamos a questão da neutralidade escolar, a nova organização e disposição curricular, a introdução do planejamento educacional como forma de estruturação e orientação das atividades pedagógicas e a democratização do sistema” (LEITE, 1996, p.76). No entanto, a estruturação da escola e o processo escolar voltado para a zona rural acabou por ficar à margem da prioridade governamental, cabendo aos municípios a sua devida organização ou não.

Nas décadas de 1960 e 1970, com a justificativa de integrar as populações do campo ao desenvolvimento capitalista, a Educação rural sofreu forte influência norte-americana, por meio de agências de fomento apoiadas pelo Ministério de Educação (MEC) e com instituições responsáveis em implantar uma educação bancária acabada e fechada, onde o docente não poderia interferir nas ações, estratégias e objetivos estabelecidos nos programas.

Essas medidas desconsideravam as populações do campo como sujeitos de direitos e conhecedores de saberes tradicionais, ao mesmo tempo que repassavam os materiais didáticos elaborados “aos centros comunitários, escolas e sindicatos tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos “pacotes” e sem ao menos ter conhecimento de suas origens” (RIBEIRO, 2012, p.298-299). Fato que provocou descontentamento e acendeu um alerta para a luta contra a imposição acadêmica estranha ao cotidiano dos saberes tradicionalmente construídos entre os sujeitos coletivos do campo e que se materializaram ao longo do processo histórico, através da luta de classes. Isso remete a interpretação de Marx e Engels (2019) quando afirmam que

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de modo que, geralmente, os pensamentos daqueles a quem faltam os meios de produção intelectual são, ao mesmo tempo, submetidos a essa classe [...]” (MARX; ENGELS, 2019, p.46-47; grifo no original).

Ou seja, os planejamentos educacionais voltados às populações do meio rural eram sempre imposições de cima para baixo, pensado e viabilizado tanto pela questão econômica quanto pela questão intelectual daqueles que detinham os diversos poderes, sempre pensado

com a finalidade de evidenciar as relações materiais dominantes como sendo as ideais e, assim seguem mantendo um ciclo vicioso de dominação.

No final da década de 70, foi criado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) que de acordo com Leite (1996, p. 95) propunha melhores condições de vida, de trabalho, redução nas taxas de evasão e repetência escolar ao mesmo tempo em que “recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais”.

De acordo com Rangel e Carmo (2011, p.211) a escola rural brasileira sofreu interferência “do modelo de nucleação norte-americana, iniciado em 1976” e a partir da década de 1980, esse modelo consolidou-se no meio rural, “ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar, que receberia alunos de diversos lugares do município” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p.193).

Com o declínio do Regime Militar e o crescente processo de redemocratização do país, a década de 1980 evidenciou a implantação de projetos como o Programa Educação Rural (EDURURAL), “uma parceria entre o governo federal e a Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esse programa pretendia avanços nos conceitos e práticas da educação” e suas iniciativas nortearam-se “em princípios educativos de movimentos populares e receberam influência de teorias da aprendizagem com enfoque sociocultural [...]” (RANGEL; CARMO, 2011, p.212). Na prática, objetivava a redução do índice de analfabetismo na região Nordeste do Brasil através de estratégias de expansão do ensino, redução da evasão escolar e outras ações que viabilizavam uma melhor oferta da educação na época.

O elevado índice de analfabetismo na zona rural, as condições precárias de trabalho, o fluxo migratório oscilante, as políticas públicas ineficientes, a falta de formação docente, a influência estrangeira no sistema educacional, a manutenção e o fortalecimento da classe dominante, enfim, o descaso da escolarização da população que habitam o meio rural brasileiro contribuiu para as elevadas desigualdades sociais e a formação de movimentos de resistências. Dentre eles, destaca-se na década de 80, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que objetivando a Reforma Agrária, organizou uma série de ações que culminaram com manifestações, ocupações e resistências frente ao Estado e reivindicavam a garantia de seus direitos. A luta contra a estrutura fundiária e política, contra a opressão e a violência geram frentes de resistências que refletem no contexto educacional.

Assim, Arroyo; Caldart; Molina (2011, p. 10) afirmam que “[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica”.

Nesse ambiente de redemocratização do país se intensificava em todas as regiões do Brasil, movimentos que visavam melhorias em várias frentes de luta em defesa das populações do campo, surgindo então, uma concepção em oposição à Educação Rural, a Educação do Campo. Portanto, a Educação do Campo nasce a partir de uma outra interpretação, “sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

Um olhar que valoriza os sujeitos do campo enquanto sujeitos de direitos capazes de se posicionarem contra a opressão, o descaso e contrários a uma educação desvinculada da realidade em que vivem. No entanto, não basta apenas definir os povos do campo como sujeitos de direitos, é necessário garantir políticas públicas que se materialize no cotidiano dessas populações para além da educação, possibilitando a compreensão do papel do campo no desenvolvimento econômico do país.

Essa articulação entre a Educação do Campo e o desenvolvimento econômico, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina, exige reflexões que considerem a diversidade e “a complexidade dos problemas da Educação do Campo”. Tais reflexões “não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira” ao mesmo tempo em que é necessário “educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13). O que implica, analisar “as relações de produção e as relações sociais vividas no campo”. Para Kuenzer e Oliveira

Essas relações são determinadas pelo modo capitalista de produção; portanto, analisar as possibilidades de educação no campo implica percebê-las como parte integrante da totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas em sua dinâmica de reprodução, tanto das condições materiais como das superestruturas que as mantém e, ao mesmo tempo, transformam. (KUENZER; OLIVEIRA 2016, p.272).

Dessa forma, buscando compreender “as relações de produção e as relações sociais vividas no campo” uma série de discussões relacionados ao meio e as populações rurais ganhou visibilidade e intensificou o debate político e educacional acerca de um “espaço específico da

sociedade brasileira” visando a ressignificação desse espaço. “Um sinal claro desse processo dá-se já no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a ideia do “rural” substituindo-a por “campo” como um conceito mais apropriado de espaço” (MARSCHNER, 2011, p.41) e junto a ele suas implicações e diversidades. Essa mudança quanto a utilização da expressão do campo em oposição a uma educação para o meio rural traduz-se na construção de um aparato discursivo que possibilita a luta por políticas públicas específicas e que garantam o direito à educação a essa população. “Uma educação que seja no campo e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p.149-150).

Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.15) apontam que

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto [...].

Nesse contexto de ressignificação, destaca-se a luta pela terra como campo de resistência e, para além desta, fomenta nos sujeitos coletivos do campo a possibilidade de construção de um projeto educacional que dialogue com um projeto de desenvolvimento. Não um desenvolvimento econômico voltado para agenda neoliberal como tem ocorrido nos últimos anos devido a reestruturação produtiva do capitalismo, onde a educação tem sido alvo de reformas que concebem “a escola como mercado educativo, e os cidadãos como clientes” (PRAZERES; CARMO, 2011, p.5), mas uma educação que promova a emancipação humana. Para tanto, “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo” e nesse sentido é necessário e “[...] urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o processo de redemocratização do país, debates em torno dos direitos da população campesina estiveram em voga. Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de acordo com Fernandes; Cerioli; Caldart (2011, p.22) tinha “como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país”. Nesse mesmo ano, também foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) “que possibilitou o desenvolvimento de projetos de educação de jovens e adultos; cursos de

especialização *lato sensu* aos professores das escolas do campo; abertura de cursos de Pedagogia (conhecido como Pedagogia da Terra) [...]” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p.195).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) dentro desse quadro de reformas educacionais também reconheceu a diversidade e a singularidade do campo e de seus sujeitos coletivos a uma série de especificidades relacionadas a conteúdos, metodologias, calendários, dentre outros aspectos relacionados ao contexto educacional.

Essas discussões em torno da Educação do Campo, possibilitaram encontros nacionais, regionais, seminários, debates e experiências diversas que permitiram ao final dos anos 90 a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, sendo o documento aprovado em 2002. Dentre as diversas diretrizes propostas por esse documento destacam-se a “organização curricular, horários, articulação com a comunidade e, especialmente, encaminhamentos para a definição da identidade dos povos do campo, algo pouco discutido até então, tanto na legislação quanto nas instâncias governamentais e na academia “(SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p.195).

A identidade da população campesina passou a ser discutida de forma institucional quando em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente passou a denominar-se de SECADI, onde fazia parte, a Coordenação Geral da Educação do Campo. Cabe destacar que no ano de 2019, a SECADI foi extinta pelo então, presidente Jair Bolsonaro, ação considerada como um retrocesso no campo educacional e na contramão do reconhecimento da diversidade no país. “Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019,87).

O Movimento por uma Educação do Campo, passou a defender uma educação específica aos sujeitos do campo, que levassem em consideração o modo de vida, as vivências, as experiências e as culturas dessa população. No entanto, autores como Bezerra Neto e Bezerra (2011, p.94-95) discordam, quando questionam “se há ou não a necessidade de uma educação específica para o campo, dado que os índices de analfabetismo nesta área são ainda muito elevados”. Criticam também, que esse movimento desconsidera a categoria de totalidade “uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem”.

A resistência ao longo da história foi e continua sendo marcada por embates e por lutas contra a ordem vigente. Uma ordem capitalista, excludente, racista, autoritária e desigual. As lideranças e os movimentos negros também, protagonizam essa resistência. O movimento pela

escolarização da população negra tornou-se bandeira de luta de entidades negras, associações e movimentos negros, ganhando destaque com o Movimento Negro Unificado, notadamente no espaço urbano.

Acalorados pelo processo de redemocratização do país, a diversidade populacional que compõe o campo brasileiro passou a coadunar forças no sentido de reivindicar políticas públicas que atendessem aos seus interesses. O grito por mudanças ecoou nos diversos ambientes e espaços e contribuiu para a mobilização dos segmentos historicamente excluídos.

Diante das lutas e reivindicações, os movimentos negros organizados politicamente, dialogaram também, com outros movimentos sociais, dentre eles, o movimento camponês. O diálogo entre esses movimentos se dá a priori por questões relacionados à defesa da terra, pois de acordo com Marx e Engels (2019, p.14) “[...] ao produzir os seus meios de subsistência, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material”. Nessa circunstância de produção e de manutenção da vida material e dos seus modos de produção, que a partir da década de 1970, as articulações das comunidades negras rurais ganharam evidência, pois “a política de desenvolvimento da agricultura, implementada pelo regime militar, privilegiava o latifúndio (concentração da terra) e a monocultura, o que causou grande impacto nas comunidades quilombolas” (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 14).

A consolidação desses diálogos ocorreu através de Encontros realizados em todas as regiões do país. Além do discurso em defesa da questão fundiária, intensificou-se também o discurso por uma educação específica e diferenciada, tanto para os camponeses, quanto para a população negra e quilombola.

Os diálogos até aqui, permitem destacar que a educação para a população que habita o meio rural foi se construindo nas resistências, nas lutas, nas contradições e nas críticas. A educação ao longo da história foi pensada e apropriada por uma classe dominante, que com discursos sobre civilização e modernidade, foi permitindo às classes e frações de classes menos favorecidas, o acesso à educação, ainda que em “doses homeopáticas”. Esse contexto de construção e de críticas no campo educacional, permite diálogos de resistências e de lutas, possibilitando a organização e a reorganização de novas conquistas.

O que aproxima essas lutas? Esses movimentos? O descaso, a opressão, a mercantilização da educação, a invisibilidade dos sujeitos coletivos, que juntos construíram e construirão as bases da resistência. Após essa contextualização mais geral sobre a educação envolvendo a população negra e a população camponesa no Brasil, destacam-se a seguir os desdobramentos desse processo educacional na Amazônia.

1.3 Desdobramentos educacionais na Amazônia: Alguns apontamentos

Entre avanços e retrocessos destaca-se o desdobramento da Educação Rural e da Educação do Campo na Amazônia, visto ser um desafio constante em virtude das singularidades de seus espaços e da diversidade de suas populações. O enfrentamento diante as realidades amazônicas, principalmente no contexto educacional, tem desafiado a escola e a educação.

De acordo com Violeta Loureiro (2007, p. 18-19) a educação dos anos 40 e 50 na Amazônia não carecia de conhecimentos avançados, pois os diversos sujeitos sociais que formavam a região “exerciam suas atividades produtivas sem que tivessem, sequer, o curso ginásial (que equivalia a grosso modo, aos 4 últimos anos do atual ensino fundamental)”. Assim, “a educação formal não se afigurava como uma necessidade básica para todos os cidadãos e onde as escolas não sobressaíam no espaço físico nem na vida social.[...]”. Com base nos dados do IBGE a autora afirma que “apenas 33% da população total da região sabiam ler e escrever”, mas por conta de não necessitarem dessa prática no cotidiano, muitos acabavam por desaprender esse processo.

Percebe-se que os reflexos da Educação Rural também se consolidaram no contexto amazônico, visto que a educação escolar, a princípio, se limitava apenas a atender as necessidades primárias de uma economia extrativista regional que não exigia a escolaridade para se efetivar. As escolas desses períodos objetivavam apenas o domínio do ler, do escrever e da efetuação das quatro operações matemáticas, o que de acordo com Loureiro (2007), cumpriam com êxito esse papel.

As transformações ocorridas em outras regiões do Brasil voltada para o desenvolvimento econômico e o processo de urbanização provocados pela transição do agrário/exportador para o urbano/industrial, também se expandiram para a Região Amazônica e contribuíram para que nessa região acelerasse o êxodo rural abrindo espaço para a necessidade de “modernização” do campo. Esse processo migratório também contribuiu para o inchaço das cidades amazônicas e consequentemente pelo aumento da busca de vagas nas escolas urbanas e de melhores condições de vida.

Além de uma grande quantidade de alunos matriculados nas escolas urbanas, havia uma quantidade considerável de escolas localizadas à beira dos rios da Amazônia que de forma precária tanto física quanto pedagógica ofertavam o ensino às populações que habitavam o meio rural. Nesse sentido, Loureiro (2007) enfatiza os desafios e os descasos educacionais no espaço amazônico, nesse período e nas décadas subsequentes, onde prevaleciam e ainda prevalecem em sua maioria, as classes multisseriadas

Nessas classes multisseriadas a professora ministra as aulas, ao mesmo tempo em dá assistência aos seus próprios filhos pequenos, prepara a comida da família, atende à porta, fala com vizinhos, etc. Nesse ambiente absolutamente inadequado a uma educação de qualidade, crianças das mais variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem procuram realizar, com sua professora o milagre de dominar a leitura, a escrita, a compreensão dos textos e da vida. (LOUREIRO, 2007, p. 27).

Essa realidade precária da educação amazônica que se manteve e se mantêm no sistema educacional brasileiro é fruto do descaso governamental em prol de um projeto de educação que produza mão de obra necessária para a manutenção do sistema capitalista de produção. No entanto, essa realidade parcialmente vai mudando à medida que avançam a necessidade de modernização deste espaço rural, com vistas a atender cada vez mais, o capitalismo emergente e, nesse processo de mudanças, inclui a educação, como símbolo de resistência e de lutas frente ao contexto educacional em voga. Uma das conquistas importantes no campo educacional foi a aprovação da LDB nº 9394/96 que criou programas educacionais em nível nacional como, o FUNDEF e que conseguiram “chegar às beiras de rios da Amazônia” (LOUREIRO, 2007, p.33).

Loureiro (2007) destaca dentre outros aspectos o processo de nucleação de escolas do meio rural, onde “várias escolas de pequeno porte, uma maior, situada numa vila ou localidade que corresponde a um ponto estratégico de convergência das demais, possibilita às crianças o ensino das séries e níveis mais avançados de estudos [...]” (LOUREIRO, 2007, p.35).

Com o processo de expansão do capitalismo e de suas diversas faces, a educação continua sendo alvo para viabilizar a expansão e a consolidação desse sistema. O modelo de nucleação implantado no Brasil a partir da década de 1970, se fez presente em diversas regiões do país, inclusive na Região Amazônica. Esse modelo se dá com a justificativa de garantir o acesso à educação a essas populações que vivem no espaço rural. No entanto, o acesso a essa educação em grande parte ocorria através das turmas multisseriadas permanecendo por muito tempo nesse formato, inclusive chegando até os dias atuais.

Sobre as escolas multisseriadas que atendem as populações do campo, pode-se dizer que o avanço do capitalismo vai ditando o modelo de educação e também um projeto para atender aos seus interesses, ao mesmo tempo que busca violar direitos sociais já adquiridos às custas de muitas reivindicações e de lutas. Um caso a ser aqui mencionado é o fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais brasileiras, inclusive na Amazônia.

Nesse contexto de mudanças e de desigualdades sociais, Hage (2014, p.1173) afirma que “os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo” e “em

grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo” nas suas diversas modalidades da Educação Básica.

Essa prática intensificou a concentração de turmas em escolas polos, o que não significou melhoria na qualidade da educação ofertada e nem na universalização do acesso à escola, em contrapartida contribuiu para o avanço da política de nucleação. Dessa forma, “convém esclarecer ainda, que a política de nucleação vinculada ao transporte escolar constitui a causa mais importante do fechamento de escolas no campo” (HAGE; CORRÊA, 2019, p.137), isso se dá porque é mais fácil conseguir financiamento para o transporte escolar do que para a manutenção das escolas.

Hage (2005) destaca a realidade educacional, no contexto amazônico, evidenciando que “a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas [...]” (HAGE, 2005, p. 44).

A situação da educação no Estado do Pará, destacada por Hage (2006), evidencia que os resultados indicados “no relatório de pesquisa ao CNPq revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar” (HAGE, 2006, p. 305).

Além desses dados que denunciam o analfabetismo e a baixa escolarização, a escola pública na zona rural é precária e limitada, não oferecendo condições satisfatórias de trabalho e de aprendizagem tanto aos professores quanto aos alunos. Essa precarização envolve vários aspectos que refletem no processo educativo, sejam de ordem pedagógicas, administrativas, de acessibilidade, enfim, de naturezas diversas.

Dentre as principais dificuldades destaca-se a docência nas classes multisseriadas, pois estas intensificam demasiadamente o trabalho do professor, “porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados”. Na tentativa de minimizar essa intensificação laboral, muitos professores utilizam o livro didático “sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região” (HAGE, 2005, p.52).

Essa intensificação do trabalho docente, exige desse profissional planejamentos diversos que contemplem todas as séries alocadas em sua sala de aula. Na prática isso reduz o tempo de

descanso do professor, levando-o a mecanização de sua práxis educativa e conseqüentemente a alienação. Este exemplo, é apenas um, num universo múltiplo de desafios postos à educação e aos seus sujeitos, “impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.” (HAGE, 2008, p.2).

Nesse contexto são importantes as reflexões de Mészáros (2008)

Dessa forma, mesmo que inconscientemente, a relação entre o problema e sua solução está, na verdade, revertida, e com isso ela redefine anistoricamente o primeiro, de maneira a ajustar-se à solução – capitalistamente permissível – que fora conceitualmente preconcebida. É isso o que acontece quando mesmo um reformista social e educacional esclarecido, que honestamente tenta remediar os *efeitos* alienantes e desumanizantes do “poder do dinheiro” e da “busca do lucro”, os quais ele deplora, não pode escapar à autoimposta camisa de forma das *determinações causais* do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 34-35).

As imposições da lógica capitalista no âmbito educacional têm se intensificado à medida que surgem necessidades específicas e diferentes ao longo do processo histórico que exija desse sistema, adequação ou mudanças, que atendam a essas determinações. Mesmo aqueles, esclarecidos, no caso em questão, o professor, não escapa dessa “camisa de força”, no entanto, é imprescindível resistir, pois, “[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Embora os problemas da educação, de maneira geral, ofertada no meio urbano sejam uma realidade no âmbito educacional brasileiro, é no meio rural, que ela se apresenta de maneira mais grave, por uma série de fatores e de circunstâncias, já mencionados. Essa realidade educacional também é evidenciada na cidade de Santarém, localizada na região do Oeste Paraense. De acordo com Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (2006, p. 105)

A maioria das escolas da zona rural ainda são inadequadas para uma aprendizagem de qualidade, considerando suas instalações, equipamentos, infra-estrutura e instalações sanitárias. Muitas escolas não dispõem de abastecimento de água da rede pública, sendo que a água consumida é proveniente de poços, coletada da chuva, dos rios, de igarapés ou, em casos excepcionais, distribuída através de carro pipa. Quanto à eletricidade, apesar do programa de eletrificação rural do governo federal, grande parte das comunidades ainda não a possuem, o que dificulta ou até mesmo impossibilita as escolas de funcionarem no período da noite, reduzindo as oportunidades de acesso aos trabalhadores e/ou seus filhos. Acrescente-se a estes fatores, as dificuldades naturais para que sejam realizadas melhorias nas instalações escolares, muitas delas situadas em áreas de várzea, que ficam parcialmente inundadas, reduzindo as condições de segurança e bem-estar.

Nesse contexto de exclusão e de desafios percebe-se que a educação voltada para a população do meio rural ainda é vista no Brasil e em Santarém-PA, como uma negação do direito básico à educação. Esse descaso é reflexo de uma educação pensada a partir das heranças coloniais, da concentração de latifúndios, dos ditames de uma elite dominante que sempre desvalorizou a educação, contribuindo para um quadro de precariedade das escolas localizadas no meio rural e que dificultam o processo educativo na sua integralidade.

Essa situação precária evidencia os dilemas da educação no Estado do Pará e nos seus municípios denunciando que “as desigualdades presentes são frutos de ausência de políticas educacionais e de ações que, ao invés de diminuir as diferenças, fizeram foi aumentá-las ao longo dos anos [...]” (COLARES, 2006, p.105).

Na prática, a ausência de políticas públicas específicas para os sujeitos sociais que habitam o meio rural inviabilizou o acesso desses sujeitos à educação formal e contribuiu para intensificar o discurso dominante, que para o trabalho nesses espaços não necessitava de escolarização formal ao mesmo tempo em que, naturalizava as desigualdades sociais entre essas classes.

A compreensão dessa problemática que envolve a Educação do Campo na Amazônia, vai para além das questões pedagógicas, perpassa pela frágil formação docente, pelo transporte escolar, pelo alto índice de analfabetismo, pela evasão escolar, pela flexibilização de calendários e de currículos, que na maioria das escolas segue um modelo “urbanocêntrico”.

Sobre esse tipo de currículo, Sérgio Corrêa (2005, p. 164) adverte que

O currículo da escola multisseriada, assentado nesse paradigma urbanocêntrico, contribui para reforçar a hegemonia do conhecimento científico e (re) produzir a legitimação de um imaginário urbano-capitalista como modelo de vida, deslegitimando os saberes, as culturas e as identidades locais das populações do campo da Amazônia.

Nesse sentido, é necessário um olhar crítico que compreenda a intencionalidade do discurso quanto a “mera transferência mecânica desse paradigma seriado urbanocêntrico, predominante na cidade, para o campo, pela administração pública local, por meio das secretarias de educação”, ação que desconsidera as especificidades, os saberes e os modos de vida tradicional da população do campo (CORRÊA, 2005, p. 179).

No entanto, não se pode desconsiderar as críticas ao sistema capitalista que explora e aliena, principalmente a classe trabalhadora. É necessário um diálogo inclusivo que permita analisar tanto o viés econômico quanto o cultural no sentido de agregar conhecimentos e valores. Assim, de acordo com Arroyo (2014), “a tomada de consciência dessas populações

mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado”. Esses questionamentos se dão em torno de “suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar” (ARROYO, 2014, p.9).

Percebe-se, que os movimentos sociais contribuem para a afirmação de direitos, e contestam concepções e práticas pedagógicas pensadas a partir do padrão de poder e de saber que desconsidera as singulares das populações do campo. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que efetivem as políticas públicas educacionais, apesar de algumas já serem legalmente reconhecidas, na prática precisam ser concretizadas.

Essas políticas que hoje se estende à população do campo, através de resoluções, de pareceres, de portarias, de leis, de programas educacionais, dentre outros instrumentos da legislação educacional, são frutos de lutas de movimentos sociais juntos ao poder público nas suas diversas esferas em parcerias “com as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais [...] (HAGE, 2014, p.1167).

Propor políticas públicas específicas para a Amazônia, significa compreendê-la na sua heterogeneidade, evidenciando os principais pontos “relacionados ao campo produtivo, ambiental e sócio-cultural da região” (HAGE, 2005, p.61). Essa diversidade complexa no campo produtivo se materializa através do agronegócio, dos grandes projetos, da extração mineral que se contrapõem ao uso tradicional da terra pelas populações do campo.

Em Santarém-Pará, região do Baixo Amazonas, os conflitos territoriais e ambientais nos últimos quatro anos têm se intensificado. Essas mudanças na região e no município, ocorrem pela “disputa entre interesses econômicos empresariais dos agronegócios, representados pelo Sindicato Rural de Santarém (SIRSAN), alinhados politicamente à “bancada ruralista” (Frente Parlamentar da Agropecuária – FPA) no Congresso Nacional”. Esse alinhamento se consolida em parceria com “membros do legislativo e do executivo local” (O’DWYER; ARCO; ALVES; SANTOS, 2021, p.23).

Em consonância com a política de destruição proposta e imposta pelo (des) governo Bolsonaro, esses representantes políticos confrontaram movimentos sociais locais de quilombolas, pescadores, trabalhadores rurais e indígenas, através da coerção do Estado e de aplicabilidades da lei. A expansão do agronegócio em Santarém, ocorreu e ocorre tanto na região de Planalto quanto em região de várzea.

Na região de planalto, O’Dwyer; Arco; Alves; Santos (2021, p.27) destacam

Em relatório de 2019 do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é citado o conflito dos indígenas Munduruku do Planalto Santareno com grileiros e sojicultores diante das ameaças aos seus territórios de ocupação tradicional. Igualmente, as comunidades quilombolas do planalto santareno em processo de regularização das suas terras de ocupação tradicional, relatam situações de ameaças e violências cometidas por fazendeiros e grileiros, como no caso da comunidade quilombola de Patos do Ituqui, em conflito com pretensão proprietário diante das ameaças de morte a uma das lideranças e pela invasão de áreas de várzea à beira do lago de Maicá, utilizadas pelos quilombolas para pesca e manejo extrativista.

O desenvolvimento econômico, em nome do capital, tem destruído o meio ambiente, intimidado populações tradicionais, escancarado o abuso de poder e posicionado o capitalismo rumo ao avanço do agronegócio na região. De todo modo, cabe questionar: os agronegócios na Amazônia, são de fato sustentáveis? Pode-se dizer que há posições e defesas controversas quanto às variadas atividades econômicas desenvolvidas na região, como exploração de madeira, pecuária, especulação imobiliária, plantio da soja e implantação de obras de infraestruturas que visam ao escoamento deste produto para as outras regiões do país.

Sabe-se, da importância do Campo e da necessidade na produção de alimentos que abasteçam a cidade, no entanto, o que se questiona são os modos como essas atividades são historicamente, desenvolvidas na Amazônia, visto que, uma das consequências mais visíveis são os efeitos nocivos dos agrotóxicos no meio ambiente e na saúde humana, o lucro desenfreado em torno dessas atividades e a ameaça às populações tradicionais, como indígenas e quilombolas.

As comunidades quilombolas de Santarém-Pará, também são vítimas desse projeto de exploração capitalista, de degradação ambiental e de destruição dos recursos naturais, que interferem na vida cotidiana das populações que habitam esses espaços. O avanço do agronegócio, se propaga também em regiões de várzea e deixa indicativos de ameaças da existência e da manutenção dos meios de subsistência das populações tradicionais.

Entre os riscos ambientais em alerta, envolvendo as comunidades quilombolas locais, na agenda de empreendimentos portuários, destaca-se a construção do Porto no Maicá. O lago do Maicá como é conhecido, pretendido por esse projeto desenvolvimentista, serve como meio de subsistência e reprodução da própria vida material das populações quilombolas e dos demais povos tradicionais que dependem e vivem às margens do rio Amazonas, como é o caso dos moradores do quilombo Saracura, pois “A subsistência específica dos moradores da comunidade de Saracura baseia-se na agricultura e na pesca” (SOUSA, 2015, p. 32).

Além do quilombo Saracura, Amaral (2009) ressalta que “A pesca ocupa um papel de destaque na alimentação dos quilombolas que vivem próximos de rios e lagos. No caso de Bom

Jardim, à beira do rio Maicá, que banha esta comunidade, possui muitos peixes e uma diversidade em espécie e tamanho”. Da mesma forma, o autor adverte que “Essas comunidades quilombolas, em que pese sua heterogeneidade, se relacionam com a terra, a floresta, os rios e lagos como algo familiar e necessário para sua vida e existência” (AMARAL, 2009, p. 199, 191).

Assim, a atividade pesqueira diante das ameaças da construção do porto no Maicá gera clima de insegurança aos quilombolas e, para além do lago, estão outras questões relacionadas ao fluxo de navios no rio Amazonas, que devido a sua constância, acentua o fenômeno das terras caídas e “o aumento da circulação de navios representa um perigo para as embarcações de pequeno porte, como as rabetas ou “voadeiras”, utilizadas pelos quilombolas para a realização da pesca artesanal” [...] (O’DWYER; ARCO; ALVES; SANTOS, 2021, p.32).

A construção do porto no Maicá foi questionada pela Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) em uma ação pública²⁴ na Justiça pedindo a suspensão da obra, o que foi concedida pela Justiça Federal em 2016. Em 2018, a região do Maicá passou a ser considerada área portuária no novo Plano Diretor do Município de Santarém, contrariando a ação judicial de 2016. Entre os conflitos e a permanente luta de classes, a história segue seu curso: a resistência.

Segundo Colares (2022) “O desafio que se coloca é o de entender as articulações entre as questões universais e as questões singulares que se apresentam na região amazônica brasileira e também com as questões particulares que estão na educação escolar”. No entanto, faz a seguinte observação: “[...] é importante advertir que cada aspecto está interrelacionado” (COLARES, 2022, p. 31).

Esses fatores mobilizam a formação de “Outros sujeitos”, forjados nas lutas por terra, educação, sobrevivência, reprodução da existência material e de direitos historicamente a eles negados (ARROYO, 2014). Outro aspecto importante está relacionado à questão sociocultural que constitui a região amazônica, sobretudo as múltiplas categorias de sujeitos que são público alvo da Educação do Campo no contexto da diversidade.

Algumas questões são suscetíveis de problematizar-se, ao refletir sobre esta multiplicidade de sujeitos, que outrora contentaram-se como uma Educação do Campo homogênea para “todos”, entretanto, com o alvorecer de novas matizes de lutas e melhor compreensão do papel educacional, tais grupos passaram a exigir uma educação diferenciada,

²⁴ Para mais informações, C.f. ARCO (2017).

que contemplam os “seus”, sobretudo, aqueles que mantêm fortes ligações identitárias e societárias entre si.

O campo mudou, não tem características imutáveis e, as diversas unidades de coletivos não são inertes às mudanças sociais e econômicas que emergem dos grandes centros metropolitanos. O modelo de Educação do Campo gestado na década de 1960, tende a se diluir a partir das necessidades e reivindicações destas unidades coletivas, que passam a defender a singularidade e uma heterogeneidade dos sujeitos que são público alvo desta modalidade de educação.

Já não faz sentido ter um mesmo modelo de Educação do Campo para seringueiros, varzeiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, migrantes, tais categorias imbuídas do caráter dialético da educação, passam a questionar e a exigir um modelo de educação especial e diferenciada, que os contemple e represente suas necessidades e reivindicações materiais.

Nesse sentido, é que a Educação do Campo de forma macro, passou a se desdobrar e a se constituir de outras Educações a nível micro a partir da década de 1990, ou seja, a Educação do Campo de forma mais generalística está constituída hoje, pela Educação indígena, Educação de várzea, Educação ribeirinha, pela Educação de povos tradicionais, pela Educação Quilombola, pela Educação multisseriada, dentre outras vertentes.

Assim, o processo de escolarização do saber vem acompanhando estas vertentes da Educação do Campo, elencando a importância desta respectiva sistematização do saber e estrutura curricular, contemplando a dialogicidade da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e educacional na Amazônia paraense, quiçá brasileira.

Nessa direção, Colares (2022) adverte que “compreender as relações entre o universal e o singular é fundamental para que sejam pensadas políticas públicas que considerem a diversidade, as lutas e resistências”. Importa também, “o estabelecimento de relações interculturais que promovam melhorias na qualidade de vida dos povos que habitam a Amazônia, o que implica pensar a formação de professores e gestores”. Mas não é qualquer formação. É uma formação crítica capaz de desnaturalizar as aparências e permitir o posicionamento “diante do avanço inexorável da exploração da natureza, gerando acúmulo de capitais para poucos, e destruindo relações milenares de subsistência, cujo reflexo é a intensificação das desigualdades sociais e conflitos no campo e nas cidades” (COLARES, 2022, p. 32).

No quadro dessas especificidades, este trabalho tem como objeto a Educação Escolar Quilombola em uma Escola de Várzea na cidade de Santarém, município da Amazônia Paraense. A compreensão da resistência quilombola e a resignificação do quilombo passou a

operar como força simbólica e política ao longo do tempo, materializando-se em conquistas à população negra que habitam o espaço rural e/ou o espaço urbano. Essas especificidades precisam ser compreendidas dentro do seu contexto histórico e serão discutidas na seção seguinte.

2. QUILOMBO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A importância dos “quilombos” para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo.

(Beatriz Nascimento, 2021)

2.1 Quilombo: Entre história, conceito, resistência e paz

A escravidão no Brasil impulsionou uma estrutura econômica pautada na mão de obra negra escravizada. Anos de escravidão alimentou um sistema capitalista feroz, voltado para a produção e a acumulação do lucro, onde a monocultura, a escravidão e o latifúndio, foram os mecanismos que movimentaram esse grande sistema. No entanto, várias formas de resistência da população negra escravizada, frente a essa estrutura econômica, se materializaram, sendo a formação de quilombos, a que mais desafiou o Estado brasileiro e as classes dirigentes do período.

Assim, pode-se dizer que Quilombo é sinônimo de resistência, de luta, de organização política, de articulação coletiva, de denúncia, de significados e de conceitos em construção. Diversas formas dessas resistências protagonizadas pelo povo negro configuravam na forma de lutas urbanas e rurais, em tempos de guerra e em tempos de paz.

Na África o conceito de quilombo tinha várias significações desde um rito de passagem a agrupamentos de escravos fugitivos. Um exemplo dessa instituição, é do povo angolano, Imbangala²⁵. De acordo com Beatriz Nascimento (2021)

O ritual de iniciação dos Imbangala baseava-se na prática da circuncisão, que expressava o rito de passagem, incorporando jovens de várias linhagens na mesma sociedade guerreira. *Kilombo* aqui recebe o significado de instituição em si. Seriam *Kilombo* os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala. O outro significado estava representado pelo território ou campo de guerra. Ainda outro significado para *Kilombo* dizia respeito ao local, casa sagrada, onde se processava o ritual de iniciação.

²⁵ Os Imbangala eram um povo temível que vivia do saque. Cf. Nascimento (2021).

O acampamento de escravos fugitivos, como quando alguns Imbangala estavam em comércio negreiro com os portugueses, também era *Kilombo* (NASCIMENTO, 2021, p. 156, 157; grifo no original).

Para Munanga e Gomes (2016)

A palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola [...]

Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os membros dessa associação eram submetidos a rituais de iniciação que os integravam como coquerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

Beatriz Nascimento (2021) destaca que o significado de quilombo está para além da estrutura física, relacionando-o aos sujeitos, ao ato da guerra, a rituais religiosos, a transações comerciais em virtude da condição escrava e, nessas diversas relações o quilombo, se faz presente.

Os múltiplos conceitos e entendimentos sobre quilombo foram ao longo do tempo, ganhando dimensões e interpretações diversas. De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 70), tendo como base as informações do historiador Clóvis Moura, o conceito de quilombo construído pela Coroa Portuguesa desde o período colonial escravista definia “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Nascimento (2021) adverte que essa denominação de quilombo é muito usada nas literaturas tendo como base os documentos oficiais e, muitas vezes, de forma acrítica. Contrapondo-se a esta definição, a autora exemplifica quilombos, como de Palmares que possuíam “cerca de 20 mil homens” e esclarece que “[...] Não se podem entender da mesma forma, como grupo social, cinco fujões e 20 mil. Mas as dificuldades e passividades da literatura sobre quilombos permitem que esse mal-entendido permaneça mergulhado no seu obscurantismo preconceituoso” (NASCIMENTO, 2021, p.129).

Esta interpretação em torno do quilombo, se dá a partir de um olhar e uma escrita oficial, tendo a fuga como uma tentativa desafiadora à ordem escravocrata e, portanto, vista negativamente. Assim, essa interpretação em torno do termo, no caso brasileiro, reduzido a agrupamentos de negros fugitivos, foi sendo reproduzida acriticamente, desconsiderando a história, a organização social e política do povo negro escravizado na colônia portuguesa.

Outros significados de quilombo mencionados por Munanga e Gomes, precisam ser compreendidos, visto que, além de instituição militar e de “associação de homens, aberta a todos”, o quilombo precisa ser entendido como “uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada da contribuição de outros segmentos com os quais interagiram em cada país, notoriamente alguns povos indígenas” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 72).

Para Beatriz Nascimento (2021), a complexidade em torno do quilombo e as suas variadas interpretações carecem de compreensão de uma história de longa duração. Para além das histórias e escritos do quilombo como símbolo de lutas, de resistências, de fugas; a autora destaca a necessidade de compreendê-lo, também, em momento de paz, visto ser pouco evidenciado nas literaturas. Aspecto que nesta pesquisa foi mostrado.

Assim, ao definir o quilombo como uma estrutura social, ressalta, “[...] É possível que, da forma como estava organizada a escravidão, o agrupamento se relacionasse de uma maneira que, para aquele de fora do agrupamento (o branco, o feitor, o senhor, outros negros etc.), fosse totalmente incompreensível e indistinta”. Da mesma forma, assegura ser “inegável que os negros estavam organizados socialmente na relação de trabalho sem fragmentação aparente. Qualquer mudança que pudesse acontecer dentro do núcleo de trabalho seria, desse modo, imperceptível” (NASCIMENTO, 2021, p.126).

Essas novas relações que surgem no interior da sociedade escravocrata estabelecidas nas relações de trabalho entre os de dentro e os de fora, favoreceu a formação de grupos menores e de lideranças emergentes. Organizados socialmente, esses grupos passam a refletir uma “atitude anárquica de abandono das práticas produtivas, o que no fundo seria a rejeição a continuar comprometido com a ordem social dominante” (Idem, p. 127). Essa atitude comportamental, materializou-se na fuga, como a primeira alternativa possível para o momento.

Para além dos conflitos e das guerras, em tempos de paz, o quilombo mostra a sua história, a sua organização social e a sua autonomia econômica, quando cultiva, produz e comercializa nas áreas externas e circunvizinhas ao quilombo. “[...] lá se encontram roças onde se cultiva variedade de produtos, os quais são trocados com alguns outros vizinhos, inclusive fazenda; há criação de animais domésticos, há o fabrico de ferramentas [...]” (Idem, p. 133).

A autora ainda destaca que essa paz invisibilizada em torno do quilombo nas literaturas, ocorre em virtude de o negro não poder naquele momento registrar a sua história ou a realidade vivida frente ao sistema opressor escravista. Assim, enfatiza “[...] se o escravo negro brasileiro tivesse podido deixar um relato escrito, com certeza teríamos mais fontes da *paz* quilombola do que da guerra [...]” (idem, p.133; grifo no original).

Contudo, há de compreender a categoria da escravidão e suas relações, no contexto do sistema econômico capitalista e percebê-lo dentro de uma totalidade econômica, política e social que se estruturou nas sociedades escravistas. Angela Davis (2016) diz que as sociedades escravistas são por si só racistas. Dessa forma, cabe algumas considerações quanto a escravização do negro no território colonial.

No caso da história brasileira, o negro africano foi retirado à força do seu lugar originário e submetido a condição de escravizado, considerado no período colonial como “as mãos e os pés dos senhores de engenho”. À serviço da classe dominante e do capital, o trabalho escravo foi fundamental em todos os ciclos econômicos no Brasil. Segundo Silva (2020, p. 53) “na América portuguesa, os africanos e as africanas, e seus descendentes foram escravizados e trabalharam em múltiplas atividades: nos engenhos de cana de açúcar; na casa grande; na exploração de ouro e diamantes; no transporte de mercadorias e/ou pessoas [...]”.

Abdias Nascimento (1986, p.49) assinala que “o papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica” do Brasil e “sem o escravo a estrutura econômica do país jamais teria existido”. Acrescenta ainda que paralelamente à consolidação desse sistema de exploração, a religião tanto na vertente católica quanto protestante se manteve e se mantém à serviço do opressor. Essa riqueza material pensada, construída e alimentada para a manutenção e a consolidação de uma aristocracia branca e dominante foi ao longo do tempo ganhando outros contornos e se reinventando para a manutenção do poder em todas as suas vertentes.

No entanto, a escravidão já era conhecida e utilizada no território africano, não nos moldes consolidado no Brasil. Nessa direção, Nascimento (2021) destaca

[...] A instituição da escravidão era conhecida e utilizada desde a Antiguidade africana, entretanto, essa escravidão não tinha o caráter de “propriedade” encontrado no sistema escravagista colonial. Antes diversos fatores levavam um homem livre à condição de escravo, entre eles: as guerras vizinhas em momento de instabilidade política; os filhos de mãe escrava não resgatados; a dependência por castigo imposto pela quebra de normas grupais; o perigo diante dela, cujos laços estavam baseados em condições extraordinárias, poderia perfeitamente fazer uso desses mecanismos tradicionalmente conhecidos e suportar no seu interior a prática da escravidão (NASCIMENTO, 2021, p. 160).

A resistência contra essa prática institucionalizada da escravidão negra na colônia portuguesa e fora dela foi construída coletivamente ao longo dos séculos. Exemplo foi a formação de quilombos em solo brasileiro e, de acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 71) “os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política [...]”.

Assim, dentre os quilombos, destacam-se o de Palmares e o Fazenda Lagoa Amarela. Este último, como já descrito, anteriormente, ganhou destaque com a liderança do Negro Cosme, que desafiou o Estado Imperial quando enviou uma carta solicitando uma escola para os aquilombados do Maranhão. Percebe-se que em uma ação conjunta pela dignidade humana e pelo fim da escravidão, a educação sempre esteve em pauta nas articulações coletivas da população negra.

No Brasil do século XIX, visando a política do branqueamento, o Estado Brasileiro incentivou a substituição da mão de obra negra escravizada pela mão de obra imigrante livre e assalariada. O resultado a esse incentivo de miscigenação seria “para que a cada geração o povo brasileiro fosse clareando sua pele, formando um povo essencialmente branco” (SILVA, 2020, p. 56).

Assim, as teorias racistas consolidaram a construção de um discurso harmonioso de igualdade social, racial e de direitos entre as classes sociais, em uma tentativa de afastar toda e qualquer possibilidade de interpretação da realidade social e política dessa população negra no pós abolição. Essa interpretação da possível harmonia racial entre as classes, foi denominada de mito da democracia racial, a qual sofreu e sofre duras críticas, ao mesmo tempo em que, mascara o racismo e o preconceito à população negra.

Para Nascimento (1986) “a predominantemente racista orientação da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país”. Esse embranquecimento da raça, foi considerada pelo autor como uma estratégia de genocídio do povo negro. Essas estratégias seriam vitais, para se efetivar na prática, o desaparecimento da raça negra, considerada pelos teóricos racistas, como inferiores. A orientação política, foi “o desaparecimento do negro através da “salvação” do sangue europeu, e este alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (NASCIMENTO, 1986, p. 70).

Sueli Carneiro (2011) também adverte que “uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre eles, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais” (CARNEIRO, 2011, p.15,16).

Cabe destacar que nesse contexto de construção das teorias raciais, Silvio Almeida (2019) traz as seguintes contribuições

Para o escritor holandês do século XVIII, os indígenas americanos “não têm história”, são “infelizes”, “degenerados”, “animais irracionais” cujo temperamento é “tão úmido quanto o ar e a terra onde vegetam”. Já no século XIX, um juízo parecido com o de Pauw seria feito pelo filósofo Hegel acerca

dos africanos, que seriam “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição”. As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Essas teorias alcançaram e destruíram populações para além da Europa, chegando às Américas e se tornando uma ideologia fortemente destruidora e opressora à serviço do capital e de seus dirigentes. A elite dominante, ancorada nas teorias racistas da Europa e dos Estados Unidos, acreditava que para desenvolver o Brasil era preciso branquear o povo brasileiro, principalmente, a partir da década de 20 e 30. Incentivavam a imigração para estabelecer a política de branqueamento e, assim, eliminar as raças, consideradas, como inferiores. Portanto, o projeto de modernidade no Brasil, naquele período, não incluía indígena, nem negros, somente a população branca.

Na construção da resistência do povo negro, o fio condutor da liberdade e da luta se estendeu por diversas regiões do Brasil. Na Amazônia, não foi diferente. A formação de mocambos²⁶ para resistir à opressão escravista e capitalista, foi se construindo e formando teias de relações entre os mocambeiros/quilombolas da região.

No Baixo Amazonas, onde localiza-se o município de Santarém, a presença da mão de obra africana escravizada se intensificou a partir do século XVIII, em razão da atuação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A escravidão no século XIX, nessa região, consolidou-se para atender as atividades econômicas em desenvolvimento, tendo a lavoura cacaueteira como a atividade principal seguido de outras atividades secundárias.

De acordo com Funes (2003) “Uma das principais propriedades escravista no município de Santarém era o engenho Taperinha pertencente ao Barão de Santarém, que possuía o maior plantel de escravos da região, num total de 56 cativos [...]”. A resistência a todo esse sistema de exploração e desumanidade se materializava principalmente através das fugas, que segundo esse mesmo autor, “geralmente ocorria em épocas de festas e mais especificamente, no caso da Amazônia, no período de cheias: dezembro a maio” (FUNES, 2003, p. 4, 7).

Eram tantas as maldades na época da escravidão, que em Santarém, as narrativas orais em torno desse mal, repercutiam nos quilombos locais e nos quilombos vizinhos, quando faziam referência, principalmente, a Maria Macambira, sogra do Barão de Santarém. Ela era vista como

²⁶ Termo usado para designar, nos primeiros tempos de colonização no Brasil, as comunidades negras que resistiam ao processo escravocrata. Ao longo do tempo, o termo mocambo e quilombo se difundiram. Cf. Gomes (2015).

“símbolo da maldade”, ao castigar severamente, os negros e fazê-los comer junto aos porcos. (FUNES, 2003).

Para Wilverson Melo (2017) o Engenho Taperinha dentre várias características, evidencia “[...] indícios como a escravidão, produção canavieira, vestígios de cerâmica e relações com a cabanagem,” estes aspectos “apontam este sítio arqueológico e posteriormente o maior engenho da região, como o lugar que deu início a cidade de Santarém”, ao mesmo tempo mostrou a força da resistência ao se tornar “[...] palco da fuga da maior quantidade de escravos no período da cabanagem²⁷” (MELO, 2017, p. 105). Essa fuga empreendida pelos negros mantidos sob o regime escravista era feita de forma racional visto que, “[...]eles a empreendiam conscientes de que o rompimento com a sociedade só poderia ser feito dentro de uma luta [...]” (NASCIMENTO, 2021, p.131).

Nessa luta de resistência, também estão os negros do Alto Trombetas, como está no texto “A corrente que arrastava”: História e Patrimônio Cultural dos Quilombolas de Oriximiná”. Buscando preservar a cultura material e imaterial, os quilombolas de Cachoeira Porteira, município de Oriximiná-Pará, recorrem às legislações vigentes para garantirem “os bens culturais que, para as comunidades quilombolas do município, têm valor de referências e constituem sinais diacríticos de sua identidade étnica e cultural” (CARVALHO; PIRES; SANTOS, 2022, p. 123).

Carvalho, Pires e Santos (2022), ao analisarem “a corrente que arrastava”, uma das referências culturais daquele território quilombola, destacam que foi “[...]Registrada em 2013 no Território Quilombola da Cachoeira Porteira, a narrativa articula, em verdade, um conjunto de referências históricas e culturais dessa e das demais comunidades remanescentes de quilombo situadas nas margens do rio Trombetas” (idem, 2022, p. 118).

São narrativas orais passadas de geração a geração que reproduzem e lembram o sofrimento, o medo, a exploração e a desumanidade com a população negra e quilombola, dos tempos da escravidão. Em um hibridismo cultural que mistura narrativas envolvendo personagens amazônicos e africanos, os quilombolas de Cachoeira Porteira rememoram e reproduzem narrativas orais, como as contadas por uma entrevistada de Carvalho, Pires e Santos (2022). Segundo a entrevistada, “escutava histórias”, mas não via nada. Escutava “uma corrente arrastando ao redor da nossa casa, e assim... parece que alguém tava de bota cheia de água, andando e arrastando aquela corrente”. A narrativa e o imaginário, materializava ao amanhecer

²⁷ Ver subseção 3.1 desta pesquisa.

os rastros no chão. E afirmou: “De manhã, tava o rastro lá da corrente mesmo, a bota, aquelas pegadas bem grandes [...]” (idem, p. 128).

Para compreender melhor essa narrativa cabem às considerações de Carvalho, Pires e Santos (2022, p. 129)

Embora a história da “corrente que arrastava” prescindia dessas notas contextuais, elas são importantes para a compreensão de seu valor histórico, cultural e patrimonial para os quilombolas de Oriximiná. Decerto essa narrativa é escutada em outros quilombos do Baixo Amazonas, com algumas variações, como tantas outras que tratam de visagens, encantados e bichos. Decerto, também, ela traz elementos que a identificam com a história do quilombola na Amazônia, de modo geral: o condenado arrastando correntes nas praias, planaltos e planícies da região; o personagem com dificuldade de arrastar o peso porque anda com as botas cheias de água; o rastro misterioso no chão ao amanhecer do dia. A propósito, até hoje os meninos encontram o sono rapidamente quando esse assombroso relato é proferido pela mãe e avós; o “estrangeiro”, também, quando visita os quilombos é alertado dessa aparição. Assim, a narrativa foi passando de boca em boca até chegar ao século XXI, caracterizando, de modo geral, a história da escravidão no Pará.

Assim, cabe destacar, que nas narrativas orais dos quilombolas de Cachoeira Porteira, a corrente retrata a escravidão, símbolo de opressão e, também significado de luta e de liberdade, não apenas, em Cachoeira Porteira, mas em todos os quilombos. No entanto, as marcas e os traços da escravidão, atravessam os tempos, desse modo, os quilombolas, ressignificam suas histórias e suas lutas, atribuindo-lhes valor cultural. Associado a essa mazela escravista estão a exploração capitalista frente aos grandes projetos voltados para a Amazônia nas décadas de 1970 e 1980, representado nas narrativas orais, pelas botas dos operários e, as visagens e assombrações característicos da cultura amazônica, que lhes assustavam ao redor da casa, também se fazem presentes nessas narrativas quilombolas do Alto Trombetas.

Essa história de resistência em todos os lugares e em todos os tempos, fez com que o quilombo fosse ganhando outra dimensão e organização social e política, forjado pelas mãos e mentes dos sujeitos que nunca se calaram diante de todo tipo de opressão e desmandos. A complexidade em torno do conceito do lugar onde viveram e vivem essas populações negras, tem gerado ao longo da história conotações negativas que no decorrer das lutas, das resistências, passaram a configurar/gerar uma ressignificação positiva e um conceito ainda em movimento e em construção.

Ainda sobre o conceito de quilombo, Arruti (2017, p.110) afirma que “[...] ao deixar de ser um termo acusatório e criminalizante (na legislação colonial e imperial), ele assume, ao longo da República, conotações positivas, principalmente no plano das metáforas políticas, até que, voltando a constar das normas legais [...]”.

A partir da Constituição de 1988, essas comunidades negras passaram a ganhar visibilidade, mobilizando-as politicamente, pois a Constituição Federal abriu caminhos para uma série de reivindicações relacionadas às populações negras tanto no campo educacional, quanto jurídico e étnico. E na construção do discurso para esse novo tempo, “houve uma revalorização da ideia do quilombo no imaginário racial brasileiro e na trajetória dos movimentos sociais” (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 10).

Diante do exposto e do entendimento de Beatriz Nascimento (2021) ao analisar o quilombo a partir de uma história de longa duração, destaca-se, que embora acabe oficialmente com a abolição, ele resiste ao longo da história e permanece representado “[...] nas favelas e áreas periféricas da cidade [...]”, da mesma forma, a autora adverte que “[...] embora possa coincidir com a guerra do quilombo, é na *paz* que esse modelo de estrutura social se perpetua [...]” (NASCIMENTO, 2021, p. 136, 137; grifo no original). No caso de Palmares, essa paz foi possível ser vista, quando da organização do seu núcleo social e produtivo.

Ainda nessa direção, Beatriz Nascimento (2022) no texto: “Quilombo: Em Palmares, na Favela e no Carnaval”, mostra a paz quilombola, evidenciando a resistência e a continuidade do quilombo em diversas situações e envolvendo múltiplos sujeitos. Nesse texto, a autora enfatiza, que o quilombo sempre agregou em qualquer lugar, fosse em Palmares ou em outras regiões, populações múltiplas, sem rejeitar nenhuma. Assim, se a aglomeração ocorrer na favela, constitui-se em “quilombo da favela”, se no Carnaval “A escola de samba é um quilombo em festa, é a comunidade da favela que está nas ruas”. A autora vai mais além, ao dizer que, independentemente do quantitativo de pessoas, “[...] estando o negro com outro negro já é um quilombo [...]” (NASCIMENTO, 2022, p. 131, 130).

O quilombo, permanece vivo, “Em Palmares, na Favela e no Carnaval”, destaco e, acrescento aqui, a permanência viva dos quilombos na Amazônia, na região de Várzea, em Santarém no Pará, tendo como protagonista, nesta pesquisa, o Quilombo Saracura.

E nesse movimento vivo a ressignificação conceitual que se tece ao longo do processo histórico, envolvendo o lugar/quilombo e os seus indivíduos/quilombolas também reflete no campo educacional, visto que historicamente, essa população sempre esteve à margem do acesso ao ensino público e ao seu processo de escolarização.

Nesse sentido, a educação como bandeira de luta encontra nos estudiosos, militantes negros, intelectuais, o combustível necessário para movimentar reivindicações, anseios e indagações. Essa mobilização em prol da educação se materializa na legislação e nas políticas públicas para a população negra de todo o país. Essas questões serão discutidas nas páginas seguintes.

2.2 Educação Escolar Quilombola e Políticas públicas educacionais: Construindo caminhos e estabelecendo diálogos

O longo processo de escravidão, de genocídio do povo negro e do modo de produção capitalista marcam a história social e política brasileira. As profundas desigualdades sociais postas entre dominantes e dominados são ditadas pelas regras do sistema capitalista que produz, reproduz e alimenta essas contradições e desigualdades.

Para Marx e Engels (2019) os homens produzem e reproduzem a vida social, a partir do processo de trabalho, onde modificam a natureza para atender às suas necessidades materiais e, nesse processo estabelecem relações entre si, determinando assim, as relações sociais. Esse contexto no caso da história brasileira, engendrou um mecanismo de exploração que mesmo com o fim da escravidão, permaneceu com as estruturas socioeconômicas inalteradas e intensificou a luta de classes no interior da sociedade brasileira, marcando profundamente as desigualdades sociais.

Sueli Carneiro (2011, p. 17-18) critica “que, ao privilegiar a perspectiva analítica da luta de classes para a compreensão de nossas contradições sociais, põe as desigualdades raciais de lado [...]” e ao mesmo tempo evidencia a necessidade de se “articular raça e classe como elementos estruturantes das desigualdades sociais no país”.

Da mesma forma, Angela Davis (2016, p. 12) afirma “que classe é importante”, no entanto, “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe” [...] “ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras”²⁸.

Entende-se ser possível e necessário, a aproximação e o diálogo entre classe e raça, visto que o sistema capitalista funciona e impera pela lógica de exploração da mão de obra hoje, livre e assalariada e, por muito tempo a mão de obra indígena e negra escravizada, sem deixar de lado a questão racial que “social e culturalmente construída ser determinante na configuração da estrutura de classes em nosso país” (CARNEIRO, 2011, p. 18).

A questão econômica, política e ideológica do modo de produção escravista e capitalista se entrecruzam e sustentam projetos que legitimam e consolidam a dominação de classe. Compreender cada engrenagem que compõem esse grande mecanismo, possibilita enxergar as estratégias criadas para a hierarquização da sociedade de classes e suas contradições.

Assim, compreender a realidade social e o processo excludente da população negra em todos os seus níveis, permite verificar os traços da escravidão ainda presentes na história do

²⁸ Cf. Davis (2016).

país de forma discriminatória e racista. Esses temas ganharam visibilidade com os movimentos sociais, neste caso específico, com o Movimento Negro que trouxe ao debate a questão de raça e do racismo impregnados negativamente na sociedade brasileira. Esse Movimento vem, “apresentando-se por meio de diversas formas de organizações e articulações do povo negro, que politicamente se posiciona contra o racismo e luta pela superação deste, por meio da implementação de políticas públicas do Estado” (SILVA, 2020, p. 57).

Compreender o significado de raça na sociedade brasileira permite entender os seus sentidos contraditórios, por vezes relacionados à exclusão social ou por vezes construídos politicamente. Para Gomes (2005) quando se fala ou questiona-se sobre o termo “raça” ocorre uma diversidade de reações que na maioria das vezes não são positivas. No entanto, “essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão [...]” (GOMES, 2005, p. 44-45).

Essas questões pairam o imaginário social e refletem “às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país” (idem, p.45). Ressignificar o conceito de raça foi uma estratégia política da militância negra, em contraposição às ideias racistas do século XIX, pautadas na superioridade e na inferioridade das raças. Nesse contexto, o Movimento Negro foi considerado por Gomes (2017) “como ator político”.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017, p. 21-22).

Esses posicionamentos permitem outras posturas, outras visões e outras interpretações, inclusive, indagando as políticas públicas que visem a superação das desigualdades raciais postas nas estruturas socioeconômicas brasileiras. “Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo [...] o racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição” (GOMES, 2005, p. 46). Essa ambiguidade, também é estrutural, pois está presente na vida cotidiana das pessoas e na estrutura social, baseada no colonialismo.

Para Almeida (2019, p. 22)

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou

inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (grifo no original).

Superar o racismo e sua forma sistêmica de discriminação, é um desafio coletivo que precisa ser continuamente pautado, denunciado, visibilizado e conjuntamente à luta de classes, explicitar de forma crítica o projeto de sociedade defendido pela classe dominante, pois “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes [...]” (MARX; ENGELS, 2019, p. 46), assim, essa ideologia torna-se um elemento decisivo na justificativa de dominação dessa classe sobre as classes dominadas. Daí, a necessidade defendida por Mészáros (2008) a “*de romper com a lógica do capital [...]*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45; grifo no original).

Nessa lógica capitalista e racista, inúmeros dados estatísticos evidenciam essas desigualdades raciais e sociais, em diversas circunstâncias e setores. Para exemplificar destacam-se, no campo educacional, pelo governo Federal através do SEPIR (2004), os seguintes dados

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação, cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, p.7,8).

A compreensão das contradições sociais e dos desafios cotidianos, contribuíram e contribuem para as organizações de lideranças negras que com a retomada da democracia no Brasil, estabeleceram reivindicações pautadas nas desigualdades raciais e sociais, passando a reivindicar políticas públicas específicas, que atendessem a população negra tanto na cidade quanto no campo, aproximando assim, o Movimento Negro, das comunidades remanescentes de quilombo. Surgindo então, de acordo com Arruti (2017) “um movimento social novo, o movimento quilombola, que rapidamente passou a se estender sobre um número ainda indefinido de comunidades situadas por todo o território nacional” (ARRUTI, 2017, p.114).

Essas aproximações se intensificaram no governo de Fernando Henrique Cardoso, que segundo Carneiro (2011), foi considerado “o primeiro presidente da história da República brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário enfrentá-lo com audácia política” (CARNEIRO, 2011, p.19). Ainda de acordo com a autora, foi nesse governo que surgiram as primeiras políticas de inserção das questões raciais e fomentaram a participação do Brasil em Conferências Mundiais, a exemplo da ocorrida em 2001, em Durban na África do Sul.

Para Thaís Alves Marinho (2014)

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso ainda foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, para propor políticas afirmativas, o Programa Diversidade na Universidade e o Programa Brasil Gênero e Raça, do Ministério do Trabalho, os Ministérios da Justiça, do Desenvolvimento Agrário e das Relações Exteriores instituíram ações afirmativas em suas pastas. No entanto, apesar dos efeitos de Durban terem repercutido ainda na agenda do governo FHC, envolvendo diversos órgãos governamentais, a temática racial encontrava-se vinculada à agenda da Secretaria dos Direitos Humanos e **nenhum programa específico para a população quilombola havia sido desenhado** [...] (MARINHO, 2014, p. 11; grifo nosso).

Essa tendência se intensificou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) ganhando evidência simbólica, principalmente em seu primeiro mandato. Outras ações, estenderam a participação de intelectuais e profissionais negros e negras, frente a diversos órgãos e instituições governamentais. De acordo com Carneiro (2011, p. 20) “inegavelmente, em nenhum outro governo houve esse número de pessoas negras ocupando postos de primeiro escalão em franca sinalização para a sociedade de uma política de reconhecimento e inclusão dos negros em instâncias de poder [...]”.

Carneiro (2011) de fato, tinha razão, ao reconhecer a proporção dada pelo governo de Lula, às políticas de reconhecimento e de igualdade racial e social no país, se comparada aos outros governos do Brasil. No entanto, cabe destacar, que após o golpe de 2016, Michel Temer, fechou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. A SEPPIR foi desmantelada e o retrocesso das políticas públicas sociais e raciais foram notórias.

Todos os avanços conquistados pela população negra e quilombola, principalmente, nos governos de Lula e Dilma Rousseff, através do Movimento Negro, foram comprometidos. Questões como a demarcação de terras quilombolas, o fortalecimento da Fundação Cultural Palmares, as políticas públicas afirmativas e universais que de fato possibilitem a redução das desigualdades sociais, dentre outras questões, estiveram na pauta de retrocesso do governo Temer.

Esses desmantelamentos se intensificaram no governo Bolsonaro e a exclusão de órgãos governamentais específicos para essas ações, inexistiram. O próprio Bolsonaro, falava abertamente, expressões e discursos racistas que circulavam nas redes sociais e nos canais abertos de televisão, o que mostrava o descompromisso com a política de promoção para a igualdade racial, ao mesmo tempo que demonstrava o seu lado perverso e insano diante das questões sociais e políticas da história brasileira.

Como o projeto Bolsonarista foi de desmonte, de sucateamento das questões públicas e de destruição ambiental, incluindo os territórios indígenas e quilombolas; estratégias foram traçadas para a materialização dessas ações, que alinhadas à agenda neoliberal e da classe dominante, foram uma constância nesse governo. Em se tratando da população quilombola, importante mencionar, que em meio às contradições, o jornalista Sérgio Camargo, foi nomeado para a Fundação Cultural Palmares - órgão que dentre outras funções, é responsável pela certificação de comunidades quilombolas - e instituição ligada à Secretaria Especial de Cultura.

Considerado bolsonarista, Camargo esteve à frente da FCP de 2019 a 2022, contribuindo para os desmantelamentos das conquistas empreendidas pelo povo negro, além de expressar claramente o seu pensamento conservador nas mídias digitais e televisivas, na medida em que negava a escravidão no Brasil e manifestava a possibilidade de extinção do feriado do dia nacional da Consciência Negra, isso para exemplificar algumas das ações empreendidas por Camargo, quando no exercício da função. A reação de estudiosos e de representantes do Movimento Negro foram imediatas e contundentes às declarações de Camargo, fatos que evidenciam o movimento de contradição da sociedade.

Retomando as discussões para a inclusão de políticas públicas específicas à população negra e quilombola, ainda no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no campo educacional, essas discussões foram ampliadas. A educação como pauta prioritária, encontra nos intelectuais negros e não negros a parceria necessária para a materialização de suas lutas e reivindicações. Esse movimento educacional, no decorrer dos anos, foi ampliando e se materializando,

Assim, em 2003, o congresso Nacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases para estabelecer a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei nº 10.639), ao mesmo tempo em que o Governo Federal criava duas secretarias estratégicas para a formulação e a implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003) e a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004). Enquanto a primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), a segunda teve como tarefa principal a implementação da Lei nº 10.639/2003. Foi nesse contexto institucional no qual, pela primeira vez, discutiu-se, de forma ampla e institucionalmente amparada, a extensa pauta relativa às ações previstas para um recorte populacional negro cuja principal demanda, até então, era o acesso à terra. (ARRUTI, 2017, p. 115).

Essas conquistas legais garantem e incluem aos poucos as demandas negras nas políticas públicas, possibilitando o debate sobre a história, a cultura e a identidade dessas populações no âmbito educacional, rompendo gradativamente, com o silêncio sistêmico e incentivando o

diálogo intercultural. Nesse percurso, uma política específica para a população quilombola foi criada: o Programa Brasil Quilombola, “o primeiro a nível federal a se ocupar exclusivamente das demandas da população quilombola. Tal programa congrega nove ações orçamentárias sob a responsabilidade dos Ministérios da Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Agrário e da Secretaria Especial da Igualdade Racial [...]” (MARINHO, 2014, p. 16).

Esses avanços refletiram no campo educacional e juntamente com a Lei 10.639/2003, depois alterada pela Lei 11. 645/2008, promoveram mudanças de comportamentos, pois, a escola enquanto instituição formadora não apenas de saberes escolares, mais de saberes múltiplos, começou a educar para a diversidade. Para Nilma Lino Gomes

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. [...] (GOMES, 2012, p. 105).

Essa mudança estrutural e epistemológica, perpassa por um conjunto de fatores, que exigem as desconstruções de conhecimentos pautados em discursos e práticas racistas. A superação dessas desconstruções envolve diversos agentes sociais que compõem os espaços escolares e não escolares. É necessário, no entanto, um olhar específico que possibilite um fazer pedagógico diferenciado, tanto em salas de aula no espaço urbano, quanto em sala de aula no espaço rural, principalmente, em comunidades quilombolas, atendendo às suas especificidades.

No caso de uma educação voltada para as comunidades quilombolas, esta ocorreu a partir do ano de 2006, “quando da publicação, pela SECAD, do *Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003*, no qual a educação quilombola consta, finalmente, como um item específico [...]” (ARRUTI, 2017, p. 115; grifo no original). No entanto, o debate quanto à legislação educacional específica para as comunidades quilombolas continuaram em discussão, através de Conferências, de Grupo de Trabalho, de Seminários, de Encontros, de Audiências públicas realizadas por diversas entidades ligadas à Educação.

Essas movimentações e articulações em prol de uma educação para as populações quilombolas, longe de um discurso de vitimização, como dizem alguns, reivindicava não apenas reparações históricas de desigualdades, mas propunha uma educação diferenciada a esse grupo étnico, cujos sujeitos coletivos protagonizaram e protagonizam em seus cotidianos, histórias de

lutas e de inclusão, e portanto, reivindicam políticas públicas que atendam às suas especificidades, inclusive, as educacionais. Conforme Arruti (2017, p.117)

O que tal política exige dos poderes públicos é que eles reconheçam não apenas que o preconceito racial implicou em um agravante da exploração da população pobre e rural, mas também que tais grupos se distinguem por formas próprias de organização social e cultural. Ao lado de uma política fundiária diferenciada surge, assim a proposição de uma educação diferenciada, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado. É nesse sentido que a educação escolar quilombola passou a ser definida como uma nova modalidade de educação [...].

A proposta de superação dessa visão deficitária, ligada à construção de uma Educação voltada à área rural precária e limitada, associada neste caso, ao preconceito racial, estabeleceu um olhar de inferioridade às populações negras rurais e consolidou um discurso da incapacidade intelectual destas populações para o aprendizado formal. No entanto, como produto de ações coletivas, no ano de 2012, foi sancionada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como resultado de reivindicações de políticas públicas educacionais, que levem em consideração a organização, as tradições, as memórias, as histórias, as línguas, dentre outros aspectos, que conecta o segmento negro aos seus antepassados/a sua ancestralidade.

Fruto de indagações, de reivindicações e de articulações políticas, principalmente as realizadas pelo Movimento Negro e pelo Movimento Quilombola, a Educação Escolar Quilombola, (EEQ), amparada pela Resolução CNE/CEB 8/2012, traz no seu artigo 1º, o seguinte texto

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade [...] (BRASIL, 2012, p.3).

De acordo com essas características estabelecidas na legislação, subentende-se que a Educação Escolar Quilombola, deve ser fruto da hibridização da cultura e saberes ancestrais, com o conhecimento científico formal escolarizado não quilombola, nas suas mais variadas formas de produção. A legislação ao reconhecer aspectos singulares diversos que compõem o universo quilombola, possibilitou a autonomia desses grupos étnicos num contexto geral e

particular, ao mesmo tempo lançou desafios na efetivação de práticas, que visibilizassem e valorizassem a história dessa população.

Assim, discutir a Educação Escolar Quilombola, implica compreendê-la como parte integrante de uma totalidade educacional, que ocorre em sua maioria nos espaços rurais. Esses lugares ao longo do processo histórico foram relegados ao descaso governamental, o que contribuiu para que a educação escolar fosse questionada. De acordo com Martins e Lavoura (2018, p.227-228) “captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno” significa “ascender do abstrato ao concreto” ou seja, “estudar e explicar de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais mais gerais e universais” e, assim compreender as suas transformações e desenvolvimento entre o geral e o particular, tais quais ocorrem na prática.

Esses desafios precisam estar em constantes diálogos entre a reflexão e a ação, possibilitando no percurso da caminhada a implementação e os ajustes necessários para a construção de uma educação que inclua a diversidade étnico-racial e dialogue com a questão de classe, tão importante quanto necessário para a compreensão da realidade e a superação das disparidades proto-econômicas. Pois, de acordo com Apple (2001) “[...] o capitalismo pode encontrar-se em transformação, mas continua a existir como uma força massiva estruturante [...]” (APPLE, 2001, p.12).

Importante destacar, que a Educação Quilombola compreende um processo amplo que envolve a família, a comunidade, os saberes tradicionais, o trabalho coletivo, a ação dos movimentos sociais, implicando nas relações construídas e estabelecidas no cotidiano social. Já, a Educação Escolar Quilombola envolve conteúdos escolares, currículos específicos, metodologias, materiais didáticos próprios, visando a aproximação entre os saberes informais da comunidade e os saberes curriculares formais.

Assim, a Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, em seu art.9º, parágrafo único, define como “escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. Nesse sentido, Arruti (2017) faz as seguintes observações

[...] Em primeiro lugar, é preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, levamos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo”. Ou seja, essas escolas são “quilombolas” apenas na medida em que estão situadas em terras que são assim identificadas. [...]

Em segundo lugar, é preciso considerar que as “escolas em áreas de quilombo” podem não receber apenas (e, eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças de tais comunidades, recebendo também crianças de comunidades do entorno. Da mesma forma, escolas situadas fora das áreas de quilombo, mas nas vizinhanças de

comunidades quilombolas, podem atender também – e, por vezes, principalmente – as crianças dessas comunidades. Assim, os números de que dispomos não cobrem o número real de estudantes quilombolas, muito menos nos permite estimar a demanda não atendida (ARRUTI, 2017, p.119).

Essas observações demonstram a complexidade em torno da identificação de escolas quilombolas, uma vez que, de acordo com esse mesmo autor, “os censos demográficos não contêm qualquer informação direta sobre territórios e populações quilombolas, já que o IBGE não conta com a categoria “quilombola” (ARRUTI, 2017, p. 123), no entanto, estratégias foram criadas por estudiosos para que de alguma forma obtivessem informações, ao menos relacionados aos territórios quilombolas titulados. Somente no ano de 2022, a categoria quilombola foi contemplada e concluído o recenseamento no Censo do IBGE, no entanto, observa-se que, não foi finalizado em outras categorias, tendo a previsão de conclusão em 2023.

Os desafios para a Educação Escolar Quilombola estão postos cotidianamente. Traçar e consolidar uma política específica requer um esforço conjunto. Georgina Helena Lima Nunes (2006, p.143) destaca que “pensar em educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra de todo o país que apresenta índices de escolaridade e alfabetização inferiores à população branca”. Assim, torna-se necessário, reflexões sobre o processo da educação escolar formal na sociedade brasileira e seus desdobramentos em diversos ambientes e espaços, inclusive, os rurais.

Ainda no governo Temer, as políticas públicas voltadas à população negra e quilombola, fruto de muita luta, foram claramente eliminadas pós-Golpe de 2016, a exemplo do Programa Brasil Quilombola (PBQ), política pública traçada, especificamente, para as comunidades quilombolas, sendo extinto, em 2016, como afirma Eunice Aparecida Prudente na apresentação do livro de Allyne Andrade e Silva (2020).

O retrocesso de direitos da classe trabalhadora materializou a destruição em massa das conquistas oriundas das lutas na democracia, intensificadas no governo Bolsonaro. No campo educacional, “um espectro ronda” constante e aterrorizantemente os que mais necessitam do acesso à educação pública e a população negra cada vez mais vítima desses desmontes alicerçado no racismo e no genocídio em curso.

A propagação de discursos de intolerâncias e de ódio racial tem conduzido o país nesses últimos quatro anos a uma polarização jamais vista desde a redemocratização do Brasil, o que tem gerado atos de violência e refletido nos mais diversos campos da vida social. A população negra, quilombola e pobre é invisibilizada no Orçamento da nação, no período desse (des) governo e, as políticas públicas apenas figuram nas pastas ministeriais.

No período pandêmico da Covid-19, a estrutura social, desigual e racista revela o lado perverso da crise do capital e o enraizamento das políticas neoliberais em movimento. “Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência”. Isso ocorre porque “o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha” (SAVIANI, 2020, p. 2).

Nesse sentido, o desdobramento da crise estrutural do capital e da Educação Escolar na Amazônia paraense, envereda pelos mesmos desafios, até mais intensos pela diversidade e peculiaridades da região. De acordo com Hage e Cardoso (2013) no Estado do Pará, “[...] ao todo, somam 611 comunidades quilombolas autorreconhecidas, segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário; e 55 comunidades quilombolas tituladas, segundo o Instituto de Terras do Pará (Iterpa)” (HAGE; CARDOSO, 2013, p. 430).

Esses dados demonstram um quantitativo expressivo e uma mobilização conjunta tanto na luta pela terra como posteriormente, pelo acesso à educação e progressivamente, a uma educação diferenciada, sendo a luta pelo território, a questão central; “já que a visão de que esse grupo é constituído meramente por camponeses e agricultores prevalece sobre a discussão das políticas de reconhecimento e da diferença, que os interpreta enquanto portadores de uma identidade étnica [...]” (MARINHO, 2014, p.8).

Importante destacar que a Constituição Federal de 1988 abriu caminhos para uma série de reivindicações relacionadas às populações negras, inicialmente pautadas na regulamentação fundiária. O marco legal desse ordenamento jurídico está estabelecido no artigo 68 da CF/1988 que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Essas prerrogativas possibilitaram diversas mobilizações, também, no Estado do Pará, que segundo Acevedo Marin e Castro (1999, p. 100), “emergiram as bases de uma aliança urbana, através do CEDENPA, que passou a realizar os Encontros de Raízes Negras”.

Nessa direção, Machado, Hage e Pereira (2018), destacam quatro momentos. O primeiro deles foi em Pacoval, município de Alenquer. Esse encontro ocorreu em 1985, antes mesmo do marco legal garantido na CF/88. O segundo ocorreria quatro anos após o primeiro, “no Quilombo do Jauary, Município de Oriximiná -PA, em 1989, onde se discutiu o marco legal e seus desdobramentos [...]”. O terceiro ocorreu “na Comunidade Quilombola Silêncio, Município de Óbidos-PA, em 1990 [...]”. “No ano seguinte mais um encontro foi realizado,

desta vez no quilombo de Tapagem, município de Oriximiná-PA [...]” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p. 2).

Essas informações são importantes para a compreensão de um movimento de luta que começa pela defesa do território e prossegue em outros setores, como o educacional. Ao defender o território, defende-se a própria existência humana, a produção dos meios de subsistência e a sua reprodução. Assim, segundo Marx e Engels (2019, p.23) “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e, de fato, esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...]”. É isso, que as populações negras e quilombolas, também tem feito, lutado para garantir a sua própria sobrevivência e, ao mesmo tempo, resistir a um sistema de dominação e expropriação de direitos que se mantém e se reproduz, em diversos setores da estrutura social.

Retomar a questão da Educação Escolar Quilombola, permite a compreensão da implementação desta modalidade de ensino no Estado do Pará. A educação como direito à população quilombola é um ato de resistência, um revolucionar das condições sociais, raciais e educacionais que as colocam na posição de subalternidade e, contraditoriamente, evidenciam conquistas. Estas, forjadas nas lutas.

Ao analisar os dados do Educacenso de 2017, Machado, Hage e Pereira (2018) estabeleceram um panorama da Educação Quilombola na Amazônia paraense, afirmando que mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/2003, já havia no Estado do Pará, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) a preocupação em criar em 2002, a Seção Técnica e Pedagógica de Relações Raciais. Essa ação ocorreu de forma conjunta com “o movimento negro paraense, mais especificamente o Centro de Estudo e Defesa do Negro no Pará – CEDENPA [...]” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p. 3)

Além de “tratar da questão da inclusão da temática da Educação das Relações Etnicorraciais – ERR, como forma de combate ao racismo nas escolas. Esta seção, para o movimento negro foi estratégica no processo de titulação de terras quilombolas [...]” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p. 3). Ao estabelecer tais discussões e possibilitar o debate sobre as questões negras e quilombolas, uma das principais estratégias traçadas por esse órgão governamental, foi a formação de professores em áreas quilombolas, objetivando a construção do conhecimento e da identidade quilombola, além de trazer para o contexto escolar a história de lutas e de resistências do povo negro.

De acordo com Machado, Hage e Pereira (2018)

[...] no período de 2004 a 2006 foram realizadas 28 formações, abrangendo 112 comunidades, 1.680 membros das comunidades e 17 professores, desses professores somente 5 eram quilombolas. Segundo o professor Amilton S. Barretto, a formação foi pensada para a escola, porém não descolada da experiência e conhecimento dos comunitários com relação ao território, a terra deles. A duração da formação era de 40 h e os temas abordados eram: O Continente Africano, os africanos e os Afro-Brasileiros; Comunidades negras rurais e quilombolas atuais; Elaboração de material didático; Planejamento do uso da biblioteca itinerante do quilombo. O atendimento era feito por meio da na multissérie, 1ª a 4ª série. Dos 28 municípios/pólo nos quais ocorreram as formações, somente Abaetetuba, Moju ofertavam o fundamental maior nas comunidades, até 2004, nos demais municípios, para o estudante quilombola cursar a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, era necessário sair da comunidade (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p.3).

Essas informações trazidas pelos autores, evidenciam a realidade educacional do Estado do Pará e os desafios em trabalhar temas específicos nas escolas quilombolas, uma vez que as lacunas na formação docente sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira, contribuem para índices negativos, referentes a essas discussões.

Os dados trazidos nesse relato mostram que dos 17 professores que participaram da formação, apenas 5 eram quilombolas, o que demonstram a necessidade de formação de professores dos próprios quilombos para a atuação nos seus respectivos quilombos, formação essa, garantida na Resolução nº08/2012²⁹. Essa formação específica é considerada positiva, pois ninguém melhor daquele que vive a história ou a exclusão dela cotidianamente, para reconstruí-la de forma crítica.

Assim, vinculados à luta pela educação diferenciada, a população negra e quilombola, busca também construir as suas próprias narrativas, as suas próprias histórias, como afirma Lélia Gonzalez (2018) “até hoje os brancos falaram por nós. Temos que assumir a nossa própria voz. É aquele velho papo, temos que ser sujeitos do nosso próprio discurso, das nossas próprias práticas” (GONZALEZ, 2018, p.14).

A busca pelo protagonismo negro e quilombola perpassa principalmente pela questão educacional. Ainda analisando a situação da educação nas comunidades quilombolas do Estado do Pará, Machado, Hage e Pereira (2018, p. 3) destacam que após “09 Encontros de Mulheres Negras Quilombolas, uma ação conjunta entre CEDENPA e Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará – MALUNGA”, verificou-se que “dado ao agravante quadro de mulheres quilombolas sem o Ensino Fundamental completo”, estas denunciavam tal situação nos eventos.

²⁹ De acordo com essa Resolução a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas, tendo os sistemas de ensino a incumbência de estimular a formação inicial e continuada de professores.

Registros dessa denúncia estão nos “dados contidos no relatório do V Encontro de Mulheres Negras Quilombolas/2008, realizado no Município de Inhangapí e trazem elementos da precariedade da educação nas comunidades quilombolas participantes do evento [...]” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p. 3). Essa é uma realidade histórica que precisa ser superada, sendo a educação o caminho de possibilidades para a atenuação das desigualdades sociais. Cabe destacar, que no período de 2004 a 2006 quem esteve à frente da Seção que permitia essas discussões era o professor Amilton Sá Barreto, também militante do Movimento Negro, isto implica, além da representatividade, a experiência e a vivência de questões relacionadas à população negra.

Outro dado importante, que revela o panorama da Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará é dado comparativos de matrículas no ano de 2016-2017 na Região Norte do Brasil. Mesmo, o Pará, apresentando o maior número de matrículas na Educação Básica de acordo com o Censo Escolar de 2017, se comparada com os demais estados da Região Norte, é também onde ocorreu o maior quantitativo de fechamento de turmas, principalmente no espaço rural. “[...] Se considerarmos a média de 40 estudantes por turma, conforme orienta a Instrução Normativa N° 02/2017 que disciplina a lotação de pessoal das unidades escolares no Estado, esse decréscimo equivale aproximadamente ao fechamento de 307 turmas”. Esse quantitativo está distribuído “em mais de 522 escolas que foram fechadas no Estado do Pará no ano de 2016” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p.4).

O fechamento de turmas intensificou-se para o fechamento de escolas no Estado do Pará, sendo as mais atingidas as escolas do campo. Dentre as políticas educacionais implementadas pela SEDUC/PA, destacou-se o Projeto Mundiar, que em parceria com a Fundação Roberto Marinho objetivava a correção da defasagem idade-série, enquanto que o Serviço de Educação Interativa (SEI) “consiste em um modelo de escolarização que utiliza tecnologia de comunicação via-satélite para levar aulas ao vivo, ministradas a partir de um estúdio, com sede em Belém-Capital” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p.4).

Esse processo de precarização da educação escolar, do esvaziamento crítico e do ensino presencial tem contribuído para alimentar a política neoliberal que a serviço da mercantilização da educação, cada vez mais, tem favorecido a formação de mão de obra, para ocupar os postos de trabalhos, em detrimento à formação crítica que vise a emancipação da classe trabalhadora. O reflexo dessa política também ocorre na Amazônia.

Essa realidade educacional da rede pública estadual, atingiu também as comunidades quilombolas. De acordo com Machado, Hage e Pereira (2018) só o município de Oriximiná tem 65 comunidades quilombolas, sendo este município, o que mais implantou o Ensino Médio

através do Serviço de Educação Interativa, de acordo com o Censo Escolar de 2017. Essa educação no formato de ensino à distância e de desconsideração de uma educação específica e diferenciada a essas populações gerou várias críticas e levou as suas lideranças a recorrerem aos meios legais para garantir a aplicabilidade da lei.

Quando se trata das escolas quilombolas municipais, Machado, Hage e Pereira (2018) trazem dados oficiais que na prática convergem. Dados do DEEP/INEP/MEC (2017), apresentam determinado quantitativo de estudantes atendidos nas diversas modalidades da Educação Básica: Creche, Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Fundamental, em alguns municípios do Pará, como: Abaetetuba, Cametá, Mocajuba, Acará, Baião, Concórdia do Pará e Santa Isabel do Pará. A contradição entre os dados consiste no elevado número de matrículas nas creches, no entanto, em nenhuma comunidade quilombola dos municípios analisados, existem creches.

Essas questões demonstram o descaso com a educação escolar e com os quilombolas em geral, pelas Secretarias de Educação. Sem dizer que na busca por esse direito, tanto relacionado à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, alunos precisavam deslocar-se de suas comunidades para outras mais próximas. Com o passar do tempo, esse deslocamento favoreceu o processo de nucleação das escolas quilombolas.

Exemplo dessa prática foi o “município de Salvaterra-Arquipélago do Marajó, que nucleou todo o ensino fundamental, nos anos finais em quatro grandes escolas, para atendimento de 17 comunidades [...]” (MACHADO; HAGE; PEREIRA, 2018, p. 5). Outro ponto também trazido pelos autores, foi a precarização do transporte escolar, usado para deslocar os alunos de suas comunidades até a escola pólo, a qual se formou com o processo de nucleação, consequências do fechamento de escolas no campo.

Esses desafios, lutas e realidades da educação, além do reflexo na Educação Escolar Quilombola, se fazem presentes em alguns municípios que formam o Estado do Pará. As informações e os dados aqui mencionados, retratam apenas uma parte dessa totalidade educacional que afligem esses municípios paraenses. Assim, Colares (2022) alerta “[...] que os problemas educacionais não são apenas problemas pedagógicos, são também problemas sociais [...]” (COLARES, 2022, p. 36).

A efetivação da Educação Escolar Quilombola, a questão da multissérie, a nucleação, o transporte escolar, são pontos que também são discutidos e executados na rede municipal de Educação em Santarém, região Oeste do Estado do Pará. Tais pontos fulcrais são experienciados pelas escolas quilombolas do município, os quais vem conciliando com a

ampliação de debates e a implementação de uma educação escolar diferenciada por parte da SEMED. Questões discutidas a seguir.

2.3 Por uma educação escolar diferenciada: Experiências da SEMED – Santarém/Pará

O município de Santarém fica localizado na Região Oeste do Estado do Pará, é considerado um dos municípios de grande importância política e econômica no interior do Estado. Esse destaque no campo econômico remonta ao século XVIII, quando da chegada na Amazônia, de africanos escravizados vindos para trabalharem na lavoura cacaueteira, em virtude da política colonial. Santarém, naquele período, passou então a ser considerada uma espécie de entreposto comercial na região.

De acordo com José Maia Bezerra Neto (2001, p.92,100) a produção cacaueteira favoreceu a ocupação do Baixo Amazonas, onde Santarém está localizada e em virtude da política pombalina, “estruturou-se inicialmente a economia escravista” e assim “houve uma acentuada concentração da força de trabalho dos escravos de origem africana em torno da chamada Região de Santarém, área demarcada pela presença de atividades econômicas associadas ao uso em maior escala desta mão-de-obra [...]”.

Segundo Funes (2003, p. 8), a resistência à escravidão favoreceu o processo de fuga e conseqüentemente a formação de mocambos “nos altos dos rios, em trechos navegáveis, acima das cachoeiras”, no entanto, “nas cercanias de Santarém, se encontravam quilombos menores, com o de Ituqui, Tiningu, Una e ainda o de Urucurituba, que serviam de apoio, tanto para fuga como para resistência daqueles situados nas “águas bravas”.

Nesse contexto, de formação dos mocambos, posteriormente chamados de quilombos, destaca-se no Baixo Amazonas³⁰, o município de Santarém. Com doze comunidades remanescentes de quilombo, sendo onze no espaço rural e uma no espaço urbano.

Segundo Melo (2009, p. 1) o município, costuma dividir as comunidades quilombolas por regiões, sendo: “[...] quatro na área do planalto (Murumuru, Murumurutuba, Tiningu e Bom Jardim), cinco na área da várzea do Rio Amazonas (Arapemã, Saracura, São Raimundo do Ituquí, São José do Ituquí, Nova Vista do Ituquí); e uma no espaço urbano (Pérola do Maicá)”.

³⁰ Denominação dada a uma das seis mesorregiões que compõem o Estado do Pará, formada pelos municípios de Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Monte Alegre, Santarém e Terra Santa. Esses municípios tem características geográficas e socioeconômicas, similares. Cf. <https://www.pa.gov.br/pagina/54/subdivisoas>.

De acordo com os dados fornecidos pela Divisão da Educação Escolar Quilombola³¹ (2022) acrescenta-se na área de várzea: Patos do Ituquí e Surubiaçu.

Essas comunidades foram se organizando politicamente em torno de Associações que pudessem representá-las e reivindicar direitos historicamente a elas negados. “A criação dessa representação em termos políticos não é fácil e nem homogênea, pois há uma multiplicidade de identidades e de situações que são transitivas no sentido de que esses mesmos indivíduos e grupos reconhecem-se em âmbitos diversos” ao mesmo tempo em que, “o grupo passa a identificar atores e líderes que discutem, participam e se constituem em agentes ativos na relação grupo e organizações não governamentais [...]” (ACEVEDO MARIN; CASTRO, 1999, p.75,80). Assim, todas essas associações estão politicamente organizadas e vinculadas à Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS).

Realizada a breve contextualização histórica e trazendo a discussão para o âmbito educacional, destacam-se a seguir, as ações e estratégias realizadas pela SEMED/Santarém, no intuito de implantar uma educação diferenciada nas comunidades quilombolas. Essas ações foram construídas coletivamente envolvendo a participação de professores, de gestores educacionais e de movimentos sociais, como o Movimento Negro e o Movimento Quilombola local, além de pesquisadores interessados na causa negra.

Vale lembrar que historicamente, o Estado Brasileiro, produziu uma estrutura institucional racista, onde a população negra sempre esteve à margem das políticas públicas garantidas a outros segmentos sociais não negros, principalmente, no campo educacional. Em seções anteriores desta dissertação, evidenciou-se que os dispositivos legais proibiam claramente o acesso à escolaridade formal à população negra escravizada.

Embora, estudos também mencionados neste trabalho, destaquem que, em situações esparsas, essa população tinha acesso à escolarização informal em virtude de circunstâncias adversas, permitindo-lhes o contato com o mundo letrado, essa ação formal e legal, institucionalmente, foi negligenciada pelo Estado Brasileiro.

Assim, de acordo com Almeida (2019) “a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições”. E enquanto parte integrante das instituições, a desigualdade racial, também, é característica das sociedades de classes, sobretudo, “porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, p.27).

³¹ Nome dado ao Setor responsável pelos encaminhamentos e decisões sobre a Educação Escolar Quilombola. Essa denominação substituiu a Coordenação de Educação e Diversidade Étnico- Racial.

Nessa direção, Marx e Engels (2019) advertem que, “[...] os indivíduos que compõem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência e, portanto, pensam; na medida em que dominam como uma classe e determinam toda a amplitude de uma época histórica [...]” (MARX; ENGELS, 2019, p.47). Essa dominação se propaga em várias frentes, em diversos ambientes e nas instituições. Está arraigada na estrutura social, impondo regras, padrões e, portanto, a ideia da classe dominante, sendo as instituições, fundamentais para a legitimação de uma hegemonia branca e, um dos meios, para a materialização dos atos racistas. Ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p.31).

Tais premissas excludentes, gestam um processo de oposição e de resistência às práticas de negação do Estado Brasileiro quanto à concessão de educação formal a negros. Visando a superação dessas questões, o movimento de resistência se consolidou na Imprensa Negra e em associações negras criadas para esse fim, que conjuntamente com o Movimento Negro Unificado no período e o Movimento Negro Contemporâneo, passaram a reivindicar junto ao Estado Brasileiro, políticas públicas que atendessem à essa população.

Como fruto de luta no campo educacional foi sancionada em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da Educação Básica, sendo em 2008, alterada pela Lei nº 11.645, que incluiu a História e Cultura dos Povos Indígenas. Como bem destacou, Gomes (2012), a Lei garantiu o direito de falar sobre a temática e contemplar no itinerário formativo educacional conteúdos curriculares, sobre a organização sócio histórica, política e econômica de africanos e afro-brasileiros, com finalidade antirracista e de equidade sócio racial.

O reflexo desse movimento no município de Santarém-Pará, possibilitou a visibilidade das comunidades quilombolas e permitiu a construção de uma política institucional voltada para atender aos requisitos da legislação. Cabe destacar que, um ano antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, já havia no Estado do Pará, no âmbito da SEDUC, a criação da Seção Técnico-Pedagógica de Relações Raciais, tendo à frente o professor e militante Amilton Sá Barreto³². Essa ação também influenciou as lideranças quilombolas locais que passaram a se organizar politicamente e, “no ano de 2003 foi criada a Comissão de Articulação das Comunidades Quilombolas, que passou a ter identidade jurídica em 2006, com o nome de Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS)” (MELO, 2013, p. 4).

³² Ver subseção 2.2 desta pesquisa.

Outra influência dessa Seção Técnico-Pedagógica de Relações Raciais no âmbito da SEDUC, foi a criação de Setores ou Divisões específicas nas Secretarias Municipais de Educação, no Estado do Pará. Santarém se encaixa nesse contexto e, no ano de 2006, foi criada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Coordenação de Educação e Diversidade Étnicorracial, que de acordo com Melo (2013, p. 4), “diferentemente de outros contextos, já surgiu com a competência de acompanhar e construir uma educação quilombola (termo usual na época), além da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da rede municipal de ensino”. A autora também afirma que, essa Coordenação surgiu devido às reivindicações dos movimentos quilombola e negro local, como exigência do cumprimento da legislação federal.

Diante dos desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 e de uma Educação Escolar Quilombola na Rede Municipal de Ensino em Santarém, Melo (2013) destaca que diversas ações foram traçadas e efetivadas no intuito de fazer cumprir a Lei. Assim, descreve

Com a criação do setor, as reuniões entre a Semed e as lideranças quilombolas passaram a ser frequentes, sendo uma reunião mensal, em média. O primeiro procedimento foi realizar o levantamento sobre a situação escolar das comunidades (infraestrutura, recursos humanos, etc) e a inserção dos dados no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que serviu para organizar o planejamento das ações futuras.

Naquele período, o formulário do INEP apenas questionava se a escola estava localizada em “áreas de remanescentes de quilombos” e não havia documentos que orientassem a inserção específica dessas escolas, o que repercutia na tomada de decisões locais. Diferentemente do contexto da educação escolar indígena que, além da pergunta no formulário do censo, oferecia orientações que subsidiavam a inserção dos dados (MELO, 2013, p. 5).

Os entraves, contidos no Censo Escolar, evidenciavam questões específicas, que impossibilitavam informações e dados reais da situação educacional em comunidades quilombolas locais, experiências também, mencionadas por Arruti (2017)³³. Na Secretaria Municipal de Educação, essa situação pode ser evidenciada no caso da Escola Municipal Pérola do Maicá, localizada em uma comunidade quilombola, espaço urbano do município.

Segundo Melo (2013), havia um empasse entre a Associação quilombola e os próprios moradores dessa comunidade quanto à inserção da escola no Censo do INEP. Contrapondo-se a decisão de inserção, pela Associação, “a maioria dos moradores na época não aceitava tal decisão”, fato comunicado ao MEC, através da Coordenação e, sem retorno, “a secretaria

³³ Conferir subseção 2.2 desta pesquisa.

decidiu inseri-la como escola comum e promover cursos de formação continuada para a implementação de uma educação antirracista [...]” (MELO, 2013, p.5).

Percebe-se, quão complexo é o processo de efetivação de políticas públicas, pois muitos desses moradores da comunidade quilombola Pérola do Maicá, não se reconheciam como quilombolas, daí o reflexo no campo educacional. Importante destacar, que a Escola Municipal Pérola do Maicá foi construída na porção do bairro onde concentra os moradores que não se reconhecem como quilombolas. De acordo com a Divisão da Educação Escolar Quilombola (DEEQ) 2022, há projeto para a construção de uma escola na parte do bairro considerado território quilombola.

Assim, o esforço de construir uma educação diferenciada passou e passa também pela formação continuada. Esse ponto foi outra ação articulada e desenvolvida pela Coordenação da Relação Étnico-Racial da SEMED/Santarém-Pará, no período de 2006 a 2009.

De acordo com Melo (2013)

O primeiro curso desenvolvido pela Semed foi realizado com o apoio financeiro da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/ MEC), em 2006. Há alguns anos as secretarias de educação foram impedidas de submeter projetos de formação continuada nas chamadas específicas de formação de professores que trabalham em áreas quilombolas, ficando os editais limitados à participação de organizações não-governamentais (ONG's) e universidades. Esta limitação foi um prejuízo para a política de formação das secretarias de educação e, inclusive, podemos inferir que implicou na criação e ampliação de coordenações específicas que tratassem da temática étnico-racial nas secretarias de educação. Participar de editais foi um incentivo para que as secretarias pudessem desenvolver ações de formação continuada para as áreas quilombolas, o que muitas vezes, possibilitava tanto ao movimento negro, quanto às secretarias, de criar setores específicos para tratar da temática racial (MELO, 2013, p. 9).

Com a criação da SECAD posteriormente, Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi possível a discussão “de forma ampla e institucionalmente amparada, a extensa pauta relativa às populações negras no país³⁴ [...]” (ARRUTI, 2017, p.115). Na SEMED/Santarém-Pará, essa política institucional buscou envolver a formação continuada de diversos sujeitos coletivos que compõem o ambiente escolar e não escolar, tendo como público alvo, servidores das escolas quilombolas, lideranças comunitárias, representantes de Conselhos Escolares e líderes de movimentos negros locais.

A formação continuada específica, propôs diálogos com diversos temas: históricos, culturais, econômicos e religiosos, permitindo o acesso ao conhecimento historicamente

³⁴ Ver a subseção 2.2 deste trabalho.

constituído e, negado à população negra. A negação ao conhecimento contribuiu para a exclusão, o abandono, o racismo e a discriminação, tão presentes na sociedade brasileira.

Em se tratando da negação identitária entre os quilombolas, como no caso da Escola Pérola do Maicá, há de considerar o processo histórico envolvendo a população negra e quilombola e, como o preconceito e a discriminação raciais foram se ressignificando nas estruturas sociais, mostrando ao longo do tempo, enormes desigualdades raciais, sobre as quais a classe dominante branca tem se perpetuado. No entanto, é importante que essa população se reconheça como tal, compreendendo que para além da resistência à escravidão, tendo o quilombo como um dos seus maiores símbolos, há de se orgulhar, de direitos conquistados, a exemplo, da educação, que tem evidenciado, a intelectualidade negra.

Pode-se destacar, Luís Gama, Esperança Garcia, André Rebouças, Maria Firmina dos Reis, dentre outros, no campo mais amplo e, no contexto local, dentre as intelectualidades negras e, que contribuiu com a implementação da Educação Escolar Quilombola no município de Santarém, no Pará, um destaque a Willivane Melo³⁵, mulher negra, a qual, alguns quilombolas, conheciam bem.

Na pesquisa realizada por Colares (2016) sobre as políticas educacionais para a formação docente na Educação Básica em Santarém, a autora destacou que “os documentos da Rede Municipal de Ensino, referentes à educação rural, não identificamos a preocupação com uma política específica para atender às necessidades formativas dos professores dessa região” (COLARES, 2016, p. 76).

Embora, a pesquisa de Colares (2016) não direcione diretamente à formação docente específica para a Educação Escolar Quilombola, evidencia as ações desenvolvidas para a Educação do Campo, onde as comunidades quilombolas estão inseridas. Destacou também, “um avanço numérico” na formação superior docente, entre 2003 a 2010, onde neste último ano analisado, apresentou um quantitativo de 59,33% de professores com nível superior.

³⁵ Willivane Melo, natural de Imperatriz (MA) viveu muito tempo em Santarém, estado do Pará. Psicóloga, intelectual, professora, militante do Movimento Negro e ativista das questões voltadas para as comunidades quilombolas e relações étnico-raciais, contribuindo imensamente com a Educação Escolar Quilombola na Rede Pública Municipal de Educação em Santarém – Pará. Faleceu em dezembro de 2018, em Belém-PA. Cf. <https://site.cfp.org.br/nota-de-pesar-willivane-melo/> e <https://portalamazonia.com/noticias/educacao/afroteca-iniciativa-pioneira-incentiva-educacao-antirracista-no-para>.

Os dados levantados por Colares (2016) dialogam com as informações de Melo (2009), quando esta afirmou que as ações desenvolvidas para atender a população negra evidenciaram realidades diversas, principalmente relacionados a juventude quilombola. Assim, “ao mesmo tempo em que os/as jovens saem dessas comunidades porque não têm acesso adequado à educação, a realidade da educação no campo é a precária realidade da multissérie e da escassez de recursos humanos qualificados” (MELO, 2009, p.7). Essa realidade tem sido superada gradativamente, no esforço conjunto de construir uma educação pública mais democrática.

Na realidade amazônica e santarena, o estudo realizado por Valentim (2008) em Murumuru, uma comunidade quilombola de Santarém, destacou que, mesmo havendo essas ações pela construção de uma educação diferenciada e com foco na formação continuada, as experiências no campo da Educação e da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar quilombola, concluiu que, “cinco anos após a promulgação da referida Lei, ela ainda não está efetivamente incorporada ao dia a dia das escolas de comunidades quilombolas do campo, na Amazônia paraense”. Dentre as questões que tem inviabilizado essa prática, de acordo com as professoras entrevistadas por Valentim, são “as dificuldades em fazer as **transposições didáticas** dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileira” (VALENTIM, 2008, p.180, 181; grifo nosso).

Segundo Melo e Melo (2016, p. 7) “há de considerar que as dificuldades em ministrar a temática da lei em questão na sala de aula perpassa pela formação profissional, daí as inquietações por parte de alguns professores, de como trabalhar com o tema”. Para além da transposição didática, mencionada por Valentim, se faz necessário que, o professor na sua formação acadêmica, tenha a competência de fazer a mediação didática, adaptando o conteúdo a ser ministrado na Educação Básica, sem desconsiderar as suas finalidades.

A formação de professores precisa ser uma prioridade, para que a educação escolar pública se construa de fato com qualidade e equidade. Isso está também atrelada às políticas educacionais nos diversos âmbitos. Contudo, “não se pode negar que cursos de Aperfeiçoamento, no sentido de qualificar o profissional que já atua em sala de aula, para uma educação étnico racial, tem ocorrido, não na proporção necessária decretada por força da lei” (MELO; MELO, 2016, p. 6).

No entanto, há de considerar também, as observações de Valentim (2008), quanto à dinâmica na condução das questões educacionais para uma educação escolar em comunidades quilombolas, em Santarém-Pará. Assim, destaca

Com a entrada do novo governo municipal, do PT, em 2004, a Secretaria de Educação implantou o setor quilombola na sua estrutura organizacional, para articular as questões educacionais e culturais dos negros. Com isso as comunidades quilombolas tiveram algumas reivindicações atendidas. Na comunidade de Murumuru, houve a inauguração da escola Afro Amazônida, a nomeação, no ano de 2007, do novo diretor, que é negro e começa a discutir as questões do negro no interior da escola, ao contrário da antiga diretora, que não achava necessário introduzir a discussão da temática étnico-racial no cotidiano da escola, pois dizia que todos se davam bem. A nova gestão já iniciou a discussão da Lei nº. 10.639/2003 [...] (VALENTIM, 2008, p.52).

A principal política pública que norteia a Educação para as Relações Étnico raciais e para a Educação Escolar em comunidades quilombolas, na SEMED, é a Lei Federal nº 10.639/2003, regulamentada pelo Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

O Programa Brasil Quilombola (PQB) criado em 2004, é uma política pública pensada para as comunidades remanescentes de quilombo do Brasil, “cuja finalidade precípua é coordenar as ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombo por meio de articulações transversais, setoriais e interinstitucionais, com ênfase na participação da sociedade civil” (BRASIL, 2004, p.15). Apesar de ser uma política pública voltada aos quilombolas e vinculada ao MEC, não foi encontrado nenhum documento que evidenciasse as ações dessa política na SEMED/Santarém, no período de estudo proposto, visto que, em 2016, o Programa foi extinto. A partir da Lei nº 10.639/03, emergem possibilidades de inclusão de outros dispositivos legais que passaram e passam a ser construídos também no âmbito municipal.

A conjuntura política vivenciada no Brasil, nos últimos anos, ecoou na Amazônia e, também, na Secretaria Municipal de Educação em Santarém, assim, em 2022, poucas informações sobre as políticas públicas educacionais voltadas à população quilombola foram explicitadas, principalmente pelo enfraquecimento dessas ações na agenda governamental. As posturas racistas por parte do chefe do executivo federal, especificamente, no período de 2019 a 2022, demonstram os resultados nefastos na defesa dos territórios³⁶ e na Educação Escolar Quilombola, isso se materializou no âmbito local. Na prática, o que se percebeu foi a execução de projetos específicos desenvolvidos com as comunidades quilombolas locais, em parceria com a SEMED e a FOQS.

³⁶ Ver a subseção 1.3 deste trabalho.

Outro ponto observado, foi a descontinuidade por parte da SEMED/Santarém, da implementação da Educação Escolar Quilombola, visto que desde 2006, iniciaram as discussões preliminares, em torno da questão. No entanto, na prática, o que se percebeu foi a retomada ainda confusa e descontínua das definições e encaminhamentos na construção de currículos específicos para as escolas quilombolas, a exemplo de discussões que ocorrem no Setor da Educação Escolar Indígena da mesma Secretaria.

Segundo apontamentos de Rodrigues (2021, p. 5), apesar das contradições, “No bojo da consolidação e regulamentação dos direitos dos povos indígenas brasileiros no campo da educação escolar, o estado do Pará e o município de Santarém canalizaram esforços na direção de regulamentar sua estrutura escolar nos princípios do respeito à diferença”, além do respeito ao “bilinguismo e interculturalidade”. Quanto a EEQ, acredita-se que tal descontinuidade ocorra também, por discordâncias ideológicas das lideranças quilombolas que ocupam o cargo de chefia na Secretaria de Educação.

Nesse movimento de construção, ressalta-se que, um dos pontos de reivindicações das escolas em comunidades quilombolas é a inclusão de gestores e de professores quilombolas, das próprias comunidades, no quadro funcional dessas instituições escolares, pois o lugar de fala, de conhecimento, de resistências e de lutas, ganha outra dimensão, saindo da invisibilização histórica e educacional para o protagonismo local, estadual e nacional.

No entanto, quando se fala em gestão, Apple (2001, p.9) adverte que grupos poderosos redefiniram o debate em torno da educação e evidenciaram cada vez mais o interesse pelo campo educacional. A disputa por poder desses grupos ligados ao governo, “combina negócios com a nova direita, com intelectuais neoconservadores e com uma facção particular da nova classe média orientada para a gestão. [...]”. Nesse sentido, é necessário compreender o interesse por trás do termo e fazer uma educação contra hegemônica que se contraponha à perspicácia da política neoliberal presente na educação pública.

Na Rede Municipal de Educação em Santarém, essa política é presente e mobiliza caminhos para a terceirização da Educação. Cabe destacar que, em maio de 2023, demissões³⁷ de servidores públicos da Semed, via WhatsApp, foram denunciadas na imprensa santarena. Nessa direção, Apple (2021) destaca

Tomemos como exemplo o fascínio actual com os sistemas de gestão e redução de custos de forma a tornar-nos “mais eficientes e produtivos”. Estas técnicas não são neutras. A eficiência, gestão burocrática, modelos econômicos aplicados a tudo - tudo

³⁷ As demissões realizadas pela Semed/Santarém, aos servidores públicos municipais na condição de temporários, foram denunciadas pelo Sinprosan. Tamanho foi o desrespeito, que as demissões ocorreram via WhatsApp. Cf. <https://www.jesocarneiro.com.br/politica/sinprosan-denuncia-semed-por-demissoes-via-whatsapp-em-santarem.html>.

isto são constructos éticos. Adaptá-las envolve escolhas morais e políticas. A sua institucionalização necessita de ser compreendida como uma instância de relações culturais de poder [...]”. (APLLE, 2021, p. 18; grifo no original).

Essa tendência neoliberal na educação tem contribuído para a adequação da escola à economia capitalista ameaçando a autonomia da instituição escolar e organizando os sistemas de gestão que gerenciem a escola a serviço do capital, tornando-a “mais eficiente e produtiva”, sendo esta, cada vez mais exigida a acompanhar as cobranças de mercado e de resultados (nem que sejam quantitativos), contribuindo na prática, com a precarização do serviço público e dos direitos trabalhistas. A carga empresarial em torno da palavra “Gestão” é forte, contínua e reproduzida entre os diretores de escolas, sem levar em consideração, uma reflexão crítica, quanto à expansão capitalista na educação pública no município. Daí, a necessidade de uma educação contra hegemônica.

Essa gestão empresarial, ligada ao discurso da modernidade, da adequação aos tempos digitais, fez com que a cidade de Santarém, ficasse reconhecida como a pioneira na informatização³⁸ da educação no Estado do Pará, em 2023. Denominado de “Novo Sistema de Gestão Escolar”, o sistema visa o controle das atividades escolares dos alunos da rede pública municipal, incluindo frequência digital facial, dentre outras questões burocráticas ligadas aos serviços educacionais. É com um olhar crítico e contra hegemônico à intensificação da política neoliberal na educação pública, que os gestores das escolas e demais profissionais da educação precisam direcionar.

Ao retomar o caminho para a construção de uma educação diferenciada, percebe-se que a insistência entre 2006 a 2009, em garantir uma educação escolar para as relações étnico raciais e uma Educação Escolar Quilombola na Rede Municipal de Ensino em Santarém, fez com que a SEMED discutisse marcos normativos que viabilizasse a legalidade da Coordenação das Relações Étnico Raciais, ao mesmo tempo em que, promovesse a visibilidade de ações desenvolvidas pelo setor na esfera municipal. Essas discussões fizeram parte da I Conferência Municipal de Educação, ocorrida no ano de 2006 e visava a construção do Plano Diretor Municipal. Desse evento foi criada e sancionada a Lei nº 18.051/2006, que no Capítulo VI da Educação, assim define no seu artigo 89

Art.89. São Ações Específicas para a Educação e Diversidade Étnico:
I – promover a adequação curricular nas escolas quilombolas;
II – criar e garantir um fórum municipal de Educação e Diversidade étnico permanente que discuta as questões desta natureza;

³⁸ Para mais informações Cf. <https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/santarem-e-pioneira-na-informatizacao-da-educacao-no-para-rulqac>.

- III – garantir a permanência de um setor específico de educação étnico;
- IV – firmar parceria com o MEC para garantir a implantação da Educação Escolar Indígena do Ensino Fundamental, Médio, Infantil e EJA para os povos indígenas no seu próprio território, respeitando a garantia da Educação diferenciada bilíngue e de qualidade para fortalecimento e valorização da cultura indígena (SANTARÉM, 2006, p.30).

Essa conquista legal, fortaleceu a empreitada no campo educacional local, na tentativa de implementar na Rede Municipal de Ensino em Santarém, a Lei nº 10.639/2003. Um dos eventos iniciais realizado foi o I Encontro de Professores de História da Rede Municipal de Santarém: História e Cultura da África e Afro-brasileira, em agosto de 2006, além dos esforços de implementar uma educação escolar diferenciada em comunidades quilombolas, atendendo às especificidades, conforme garante a legislação federal. Assim, de acordo com Melo (2013, p.10) encontros foram realizadas no sentido de traçar um Projeto Político Pedagógico (PPP), onde, “o documento final servisse de texto-base a ser apreciado pelo CME”.

Os Encontros tiveram a duração de três dias e ocorreram em Comunidades quilombolas estratégicas como: Murumuru, Saracura e Bom Jardim. O evento contou com a participação de professores, gestores, lideranças quilombolas, representantes dos movimentos negros local e de professores convidados com experiências nos temas abordados no evento como, educação no campo e temáticas negras. As discussões de diversos temas traziam os desafios e os dilemas da educação escolar em comunidades quilombolas, no município de Santarém-Pará.

Melo (2013) assim, destaca esses momentos

Nas duas primeiras plenárias a programação consistiu em plenárias e painéis com as seguintes temáticas: “Projeto político-Pedagógico e Currículo”, “A lei 10.639/2003” e “educação do Campo e educação Quilombola”. Posteriormente foram formados os grupos que, por meio de um (a) mediador (a), discutiram as seguintes questões: qual a escola que temos e a que queremos; qual a gestão que temos e a que queremos; qual o(a) professor (a) que temos e qual o(a) professor (a) que queremos; o que aprendemos e o que queremos aprender; como aprendemos e como queremos aprender; como é a participação da comunidade e como deve ser a participação da comunidade no interior da escola quilombola; que tipo de avaliação temos e que tipo de avaliação queremos; que tipo de alimentação escolar temos e que tipo de alimentação escolar queremos. A terceira plenária contou com a participação dos membros da comunidade que sediou o encontro, além de representantes das plenárias anteriores. Iniciou com a temática “A Presença Negra no Pará” e posteriormente houve a divisão em grupos para a análise e apresentação das propostas construídas ao longo dos dois primeiros dias. Embora não fosse esse o objetivo, o processo contribuiu para a aprovação da Resolução nº 07/2009 (CME), apresentada anteriormente (MELO, 2013, p.11-12).

Esses momentos de construção por uma educação escolar em comunidades quilombolas, permitiu questionamentos e reflexões sobre o que se quer de fato no campo educacional, possibilitando o amadurecimento de aspectos garantidos na legislação e de aplicabilidade nos

currículos escolares de temáticas negras, além de possibilitar diálogos com a Educação do Campo. Assim, no intuito de formalizar esses diálogos foi aprovado no âmbito municipal, a Resolução nº 007/2009³⁹.

Como bem destacou Valentim (2008), foi durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) local que os primeiros movimentos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, da Educação Escolar Quilombola e a intensificação desses diálogos, ocorreram. O alinhamento político local e federal, naquele momento, favoreceu articulações que possibilitaram discussões entre o Movimento Negro e Quilombola e construísem um diálogo institucional voltado para as questões educacionais. Essas ações, não seguiram na mesma intensidade em governos posteriores, tanto municipal quanto federal, sendo no governo Bolsonaro, o período de maior retrocesso no campo das políticas da promoção de igualdade racial e social.

Em 2007, quando das articulações para a II Conferência Municipal de Educação, Melo (2009) destaca que “houve uma Pré-conferência específica sobre Educação Ambiental e Diversidade Étnicorracial. Nessa etapa, foram apresentadas propostas para a chamada “Educação Afrodescendente”, com a participação dos movimentos negro rural e urbano [...]” (MELO, 2009, p.3-4).

A participação de diversos sujeitos na construção por uma Educação Escolar Quilombola remete-se também à diversidade geográfica da Amazônia paraense. A Educação do Campo enquanto uma educação plural e dialógica convive com mudanças frequentes. O campo mudou e, junto, a geografia do lugar. Não se concebe, mas o campo somente como terras firmes de verdes pastos, como em imaginários de outrora, mais também, de rios, matas e florestas, além de áreas inundadas pelas cheias dos rios, na Amazônia denominadas, de várzeas. Assim, em Santarém, as comunidades quilombolas concentram-se na região de Planalto e regiões de várzeas.

De acordo com Colares (2016), “no relatório da II Conferência Municipal de Educação – CME (2007), há uma proposta de criar um programa específico para formação continuada dos professores da região de várzea, no período em que estes estiveram fora da sala de aula”. Apesar da proposta estar definida em lei, “continua paralisada e os professores dessa região, quando precisam fazer cursos de formação têm que se deslocar até a cidade [...]” (COLARES, 2016, p.78). Apesar de temas discutidos e planejados em diversos aspectos, durante essa Conferência, considera-se que na prática, poucos foram os avanços.

³⁹ Ato normativo que fixou as diretrizes para o funcionamento das Escolas Quilombolas na Rede Pública Municipal em Santarém - Pará.

No Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, ficou estabelecido na Meta 7, a consolidação da “educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários [...]”. Da mesma forma, pretende-se, do ponto de vista curricular, a adoção de “currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os parâmetros nacionais, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (SANTARÉM, 2015, p. 48).

Outro ponto identificado, de acordo com Melo (2009), foi o baixo nível de escolaridade nas comunidades quilombolas de Santarém-Pará, através de um diagnóstico realizado em 2007, pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em parceria com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (Campus de Santarém). “Embora o minicenso educacional tenha sido realizado em quatro comunidades, foi o suficiente para demonstrar o déficit educacional na população quilombola no município”. Associado a baixa escolarização destacou-se ainda, “falas que denotavam uma evasão escolar por conta do racismo vivenciado por estudantes negros/as em escolas de comunidades não-quilombolas circunvizinhas” (MELO, 2009, p. 4).

Os diversos conflitos de classe, de raça, de gênero, etc., que constituem a estrutura social são reproduzidos também, no interior das escolas. Assim, o racismo, se não discutido e combatido, nessas instituições, “irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade”. Dessa forma, “se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Tanto a baixa escolarização, quanto o predomínio do racismo entre as populações quilombolas, precisam ser superados e, visando corrigir as distorções, que as leis existem. Por isso, é necessário, a insistência na implementação das leis que garantam políticas públicas específicas, além da construção de uma educação antirracista⁴⁰ que perpassa, pela descolonização dos currículos, como afirma Nilma Lino Gomes (2012).

⁴⁰ É a educação voltada, primeiramente, para o reconhecimento da existência do racismo nas sociedades de classes. Feito isto, é necessário compreendê-la, em uma perspectiva de enfrentamento e de combate ao racismo estrutural em ambientes diversos. No contexto escolar, temas que falam sobre as questões negras precisam ser debatidos, discutidos, evidenciados e, junto com eles, todas as dificuldades, os desafios e as superações da população negra frente ao cotidiano racista. Nas escolas, essas temáticas precisam ser postas, visto que, constituem-se, em aparelhos reprodutores do Estado, de discursos eurocentristas, que na prática desqualificam o continente Africano, inferiorizando-o, racialmente. Cf. Nascimento (1986).

Para além da formalização dos currículos pensado e determinado nas diversas diretrizes educacionais, em esferas distintas, é importante a construção do currículo real, levando em consideração temas vivenciados cotidianamente pelos alunos, que promovam uma aprendizagem significativa.

Na proposta curricular formal do Plano Municipal de Educação em Santarém (2015-2025), antes mencionado, consta a adesão de um currículo diferenciado para a Educação Escolar Quilombola inserida na Educação do Campo. Dessa forma, importou verificar, se na prática, esse processo ocorre.

Do mesmo modo, é necessário também, descolonizar mentes docentes, pautadas por muito tempo, em narrativas que ratificavam e ratificam uma historiografia oficial de exclusão e de dominação, desconsiderando assim, a construção histórica, social e econômica dessa população. É imprescindível, mudanças nessa direção, para a superação destas.

Dentre os diversos desafios das escolas nas comunidades quilombolas estão os relacionados aos docentes que atuam nessas escolas. A legislação por meio de resoluções e diretrizes, por exemplo, garantem preferencialmente, a contratação de professores quilombolas para atuarem na educação escolar em suas próprias comunidades. Com base nesse teor legal, muitos gestores escolares em parcerias com a DEEQ, da Secretaria Municipal de Educação em Santarém-Pará, buscam cumprir a lei, nesse quesito.

Um retrato dessa situação é evidenciado por Ribeiro, Santos e Santos (2021) em uma escola municipal na comunidade quilombola Bom Jardim em Santarém, quando da realização de oficinas temáticas que objetivavam a discussão da educação escolar e das práticas pedagógicas docentes, construídas no dia a dia, nesse ambiente escolar.

A pesquisa dos autores, demonstra que dos sete professores que participaram das oficinas e das discussões em grupos, “apenas duas são nascidas e residentes na comunidade” e que diferente dos demais docentes, conhecem e vivenciam a dinâmica e defendem o diálogo necessário entre escola e comunidade. Portanto, “são estas duas professoras quilombolas que, constantemente, são apontadas pelas colegas como as docentes que fazem a escola ser “autêntica”, tidas como as que “melhor compreendem” a dinâmica social da comunidade” (RIBEIRO; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 32; grifo no original).

A escola, enquanto instituição social importante na comunidade, agrega diversos sujeitos coletivos e demandas sociais comunitárias e escolares diversas, no entanto, sabe-se que a luta das populações negras no espaço rural está também atrelada a defesa e a legalidade de seus territórios ancestrais. Assim, a questão fundiária e a questão educacional, processos de lutas distintos e convergentes, exigem dos poderes públicos o reconhecimento das consequências que

o preconceito racial causou e causa a população negra, bem como as peculiaridades das organizações sociais e culturais de seu povo, através da elaboração de um Plano Nacional de Educação Quilombola, como bem definiu Arruti⁴¹ (2017).

Embora esses aspectos fundiários e educacionais também ocorram no quilombo Bom Jardim e refletem na escola da comunidade, os entrevistados de Ribeiro, Santos e Santos (2021) “ressaltam que sempre há um tema recorrente: o da regularização fundiária das comunidades quilombolas”. Quando o tema é educação, há um esforço em permanecer no foco da discussão, pois os entrevistados afirmam que as discussões começam por evidenciar as demandas educacionais das comunidades quilombolas, mas logo, desembocam nas questões fundiárias.

Assim, afirmam que em reuniões importantes “o debate deveria focar em discussões sobre contratação de professores para a escola, ampliação predial, materiais didáticos, reajuste salarial, etc.,” contudo, “algumas discussões dentro da comunidade retomam, diretamente ou indiretamente, questões sobre regularização fundiária de outras comunidades em detrimento das demandas específicas da escola” (RIBEIRO; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 33). Esse aspecto fundiário, é fundamental para a existência e a reprodução da sobrevivência humana, como define Marx e Engels (2019), portanto, tornando-se o carro chefe da luta de classes.

Outra experiência de educação escolar na rede municipal é a presença de turmas multisseriadas, em algumas escolas de Santarém-Pará, nas comunidades quilombolas. De acordo com a pesquisa realizada por Valentim (2008, p. 51), no ano de 2005, a comunidade quilombola de Murumuru recebeu da Prefeitura de Santarém, um novo prédio escolar, a Escola Municipal Afro Amazônida, atendendo naquele período “232 discentes no Ensino Fundamental e 105 no Ensino Médio, sob a modalidade Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME”.

Por serem comunidades quilombolas próximas, Tingu e Murumuru estabeleceram, naquele período, acordos quanto à formação de turmas, visando a eliminação de turmas multisseriadas. Assim, em Murumuru, “o Ensino Fundamental funciona de 1^a, 2^a e 5^a a 8^a séries, pois as crianças de 3^a e 4^a séries são transferidas para a comunidade de Tingu, acordo realizado entre as comunidades com objetivo de eliminar a multissérie” (VALENTIM, 2008, p. 51, 52).

Na mesma direção, Scalabrin (2016, p. 91) destaca que, no quilombo Tingu em 2014, “a Escola São João funcionava com 99 alunos, distribuídos em seis turmas, três pela manhã e três pela tarde, sendo uma da Educação Infantil (multisseriada, Jardim I e II) e cinco turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1^o ao 5^o Ano”. Também destaca, que a Escola São João

⁴¹ Sobre esse ponto retomar a subseção 2.2 desta pesquisa.

atende alunos de comunidade não quilombolas, “como era o caso da Comunidade Santa Rosa” e, a esses alunos eram disponibilizados “transporte escolar terceirizado pela Prefeitura de Santarém” (SCALABRIN, 2016, p.91).

Além das turmas multisseriadas, encontra-se também na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Santarém, as escolas nucleadas. O processo de nucleação é passível de críticas de estudiosos sobre a Educação do Campo, pois nos últimos anos essa prática tem favorecido o fechamento de escolas, como tem destacado Hage (2014). No entanto, em virtude da geografia amazônica e de acessibilidade difícil, a maneira encontrada por órgãos governamentais tem sido a nucleação, com a justificativa de garantir a essas populações que habitam em lugares distantes da Amazônia Paraense, o acesso à escolarização formal. Nesse sentido, Melo (2013) destaca

No contexto administrativo o número de escolas-pólos quilombolas foi duplicado para que houvesse agilidade no processo de gestão. No caso da Amazônia brasileira com suas extensões territoriais e a dificuldade de acesso a algumas comunidades, a nucleação se constitui como uma possibilidade administrativa que permite o acesso ao sistema educacional. No que diz respeito às escolas quilombolas, decidimos que deveriam ser reorganizadas, criando pólos quilombolas para que a escola pudesse contribuir no fortalecimento dos laços com a comunidade. Embora fôssemos conhecedores das críticas em relação ao sistema de nucleação, percebemos que a avaliação das comunidades foi positiva, pois no modelo realizado houve uma maior presença da Semed e maior visibilidade destas escolas para a secretaria (MELO, 2013, p. 7).

Exemplo dessa realidade de nucleação foi a Comunidade quilombola de Murumuru, que segundo Valentim (2008), “agrega mais seis escolas que funcionam como anexo, estas escolas denominadas de anexo, são localizadas nas comunidades quilombolas de Bom Jardim, Murumurutuba e Tiningu”. Além de ter agregado as escolas quilombolas, o desafio se tornou mais complexo, pois recebia alunos de “uma escola indígena, povos ressurgidos da etnia mundurucus, na localidade de Açaizal e mais duas escolas nas comunidades vizinhas de Ipaupixuna e Igarapé Açu, compondo um total de sete escolas”. Essa complexidade ficava “sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de uma mesma gestão, sediada em Murumuru” (VALENTIM, 2008, p.175).

Nos anos seguintes, essa realidade destacada na pesquisa de Valentim (2008), foi sendo superada e, atualmente, de acordo com dados fornecidos pela DEEQ, dessas escolas mencionadas, todas se tornaram escolas pólo, com exceção da Escola São Sebastião de Murumurutuba que ainda permanece como anexa à Escola Afro Amazônica, de Murumuru. Tornou-se pólo, a Escola São Pedro de Bom Jardim em 21 de março de 2009 e a Escola São João do quilombo Tiningu em 18 de junho de 2013.

Outra experiência relacionada as escolas quilombolas refere-se ao quilombo Saracura⁴², lócus desta pesquisa. De acordo com Sousa (2015) “Saracura possui uma escola do ensino fundamental, sendo a maior escola da região, funcionando como “escola polo”, recebendo alunos de três comunidades próximas”. A realidade educacional e econômica dos moradores do quilombo, remete a interpretação, que “quando chegam à oitava série, os alunos geralmente param de estudar para ajudar seus pais na pescaria e em outras atividades da casa” (SOUSA, 2015, p. 48).

Diante destas realidades e complexidades envolvendo às comunidades quilombolas e seus reflexos no campo educacional, a luta para a construção de uma educação diferenciada tem sido travada no cotidiano das escolas, nas ações dos movimentos quilombola e negro local, na Divisão da Educação Escolar Quilombola, nas Universidades parceiras pela construção de uma educação contra hegemônica e de todos os estudiosos, pesquisadores e interessados na temática negra.

As escolas em comunidades quilombolas ofertam na sua maioria, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II. Estão representados na tabela a seguir, dados quantitativos de alunos por escolas quilombolas, fornecidos pela DEEQ para o ano letivo 2022/2023⁴³.

Tabela 1:Quantitativo de alunos quilombolas por escolas e região – Educação Infantil

QUILOMBO	ESCOLA	REGIÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL	
			PRÉ I	PRÉ II
Bom Jardim	E.M.E.I.E.F. São Pedro	Planalto	11	08
Murumuru	E.M.E.I.E.F. Afro Amazônida	Planalto	06	02
Murumurutuba	E.M.E.I.E.F. São Sebastião	Planalto	08	08
Tiningú	E.M.E.I.E.F. São João	Planalto	07	08
Patos do Itiqui	E.M.E.I.E.F. Santa Maria	Planalto	.....	02
São José do Itiqui	E.M.E.I.E.F. São José	Planalto/Várzea	.....	03
São Raimundo do Itiqui	E.M.E.I.E.F. São Raimundo	Planalto/Várzea	02	02
Nova Vista do Itiqui	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Das Graças	Planalto/Várzea	04	02
São José I	E.M.E.I.E.F. São José I	Planalto/Várzea	06	.....
Aracampinas	E.M.E.I.E.F. São Sebastião	Planalto/Várzea	10	02
Arapemã	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Sant’Ana	Várzea	05	05

⁴² Ver a subseção 3.1 desta pesquisa.

⁴³ O calendário letivo 2022/2023 é aplicado às escolas localizadas em regiões de várzea. As escolas localizadas no Planalto, utilizam-se do calendário escolar aplicado na zona urbana do Município, que encerra, dezembro/22.

Saracura	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Do Livramento	Várzea	10	10
-----------------	---------------------------------------	--------	----	----

Fonte: Secretaria de Educação-SEMED/ Divisão de Educação Escolar Quilombola – DEEQ (2022).

A Educação Infantil, demonstrada na tabela 1 é dividida em Pré I e Pré II sendo composta por um quantitativo reduzido de alunos, formando na maioria das escolas, turmas bisséries. Há escolas que no ano letivo de 2022 (Planalto) e 2022/2023 (regiões de várzea), apresentam ausência de alunos para esta modalidade de ensino, como as escolas São José, Santa Maria e São José I. As escolas que mais agregam alunos, são a Escola São Pedro, no quilombo Bom Jardim e na região de várzea, a Escola Nossa Senhora do Livramento, no quilombo Saracura.

Quanto ao Ensino Fundamental I e II, ofertado nas mesmas escolas, a tabela a seguir, traz os seguintes dados.

Tabela 2:Quantitativo de alunos por escolas nos Quilombos – Ensino Fundamental I e II

QUILOMBO	ESCOLA	ENSINO FUND. I					ENSINO FUND. II					TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
<i>Bom Jardim</i>	E.M.E.I.E.F. São Pedro	06	13	11	10	13	10	08	09	07	87	
<i>Murumuru</i>	E.M.E.I.E.F. Afro Amazônia	10	06	15	04	09	18	13	11	15	101	
<i>Murumurutuba</i>	E.M.E.I.E.F. São Sebastião	13	05	08	01	06	.....	11	10	11	65
<i>Tiningú</i>	E.M.E.I.E.F. São João	10	04	06	17	05	13	02	11	12	80	
<i>Patos do Ituqui</i>	E.M.E.I.E.F. Santa Maria	.....	03	02	03	02	.....	.....	.....	.....	10
<i>São José do Ituqui</i>	E.M.E.I.E.F. São José	05	02	07	03	03	06	10	09	08	53	
<i>São Raimundo do Ituqui</i>	E.M.E.I.E.F. São Raimundo	03	01	.....	02	.....	.....	.....	.....	.....	6
<i>Nova Vista do Ituqui</i>	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Das Graças	03	01	01	06	02	.....	.....	.....	.....	13
<i>São José I</i>	E.M.E.I.E.F. São José I	04	02	02	05	03	.....	.....	.....	.....	16
<i>Aracampinas</i>	E.M.E.I.E.F. São Sebastião	01	03	07	05	08	05	02	03	03	37	
<i>Arapemã</i>	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Sant'Ana	06	07	07	07	07	11	07	08	10	70	
<i>Saracura</i>	E.M.E.I.E.F. Nossa Sra. Do Livramento	08	14	15	14	14	19	12	24	18	138	

Fonte: Secretaria de Educação-SEMED/ Divisão de Educação Escolar Quilombola – DEEQ (2022).

A tabela 2 favorece uma visão panorâmica sobre o quantitativo de alunos alocados em cada turmas tanto no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), quanto no Ensino Fundamental II

(6º ao 9º ano), tendo inclusive escolas, que não ofertam o Ensino Fundamental II, como Santa Maria, São Raimundo, Nossa Sra. Das Graças e São José I.

Na escola São Sebastião em Murumurutuba, em 2022, não houve demanda para o 6º ano, conforme demonstra a tabela 2. De acordo com o quantitativo de alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, observa-se que em todas as escolas, há um número reduzido de alunos, favorecendo a formação de turmas bisseries, em algumas delas, a exemplo da Educação Infantil.

A maior escola em quantitativo de alunos na região de Planalto é a escola Afro Amazônida, no quilombo de Murumuru, totalizando 101 alunos, além dos 65 da escola anexa São Sebastião do quilombo Murumurutuba.

Conforme a tabela 2, a escola que apresenta o maior quantitativo de alunos em quase todas as séries, é a escola Nossa Senhora do Livramento, no quilombo Saracura, região de várzea, totalizando 138 alunos, portanto, a maior escola quilombola da rede municipal de ensino, em Santarém-Pará.

Cabe destacar, que as escolas São Raimundo, Nossa Senhora das Graças, São José I, São Sebastião e Santa Maria, são escolas anexas a São José, no quilombo São José do Ituqui, sendo que as escolas São José I e São Sebastião não são escolas quilombolas, no entanto, são anexas conforme já mencionado, a escola quilombola São José.

Esse processo ocorreu porque as pessoas que se identificaram como quilombolas ficaram no território de São José do Ituqui, na escola São José. Aquelas que não se reconheceram como tais, fundaram uma nova escola, a São José I, que não é escola quilombola, mas está anexada a escola quilombola devido a geografia do lugar. Na prática, as pessoas que não se identificaram como quilombolas recebem o mesmo tratamento pedagógico desenvolvido nas escolas quilombolas e, questiona-se: qual o motivo maior da cisão? A questão identitária?

Esses aspectos evidenciam as contradições presentes na Educação Escolar Quilombola, ao mesmo tempo em que, chamam a atenção para as observações já mencionadas no caso da Escola Pérola do Maicá, ou seja, a necessidade de a população negra e quilombola se reconhecer como tal, para que as políticas públicas se materializem nos seus territórios e promovam a superação dessas contradições.

Cabe também problematizar o currículo⁴⁴ e o calendário escolar dessas instituições de ensino que seguem o modelo das escolas urbanas, um modelo urbanocêntrico, com exceções do calendário escolar que é diferenciado nas regiões de várzea. Essa diferenciação relaciona-se

⁴⁴ Ver subseção 3.4 deste trabalho.

ao período de aula e não ao currículo. Evidenciou-se que as questões diferenciadas, são executadas em projetos específicos que demonstram marcos importantes.

Em continuidade à política de inclusão e de implementação da Educação Escolar Quilombola, a Secretaria Municipal de Educação, através da Divisão da Educação Escolar Quilombola (DEEQ) propõem projetos que promovam a interação e a formação da comunidade escolar e não escolar, nos quilombos, em Santarém.

Antes de avançar nessa discussão, cabe uma crítica quanto à denominação do setor. A DEEQ, foi a denominação utilizada para substituir a então, Coordenação de Educação e Diversidade Étnico Racial, que agregava tanto a Educação Escolar Indígena quanto a Educação Escolar Quilombola. A crítica está justamente na intenção da denominação “Setor de Divisão”, visto que pode ser analisada a depender de olhares e interpretações diversas, a exemplo de: Divisão, por que implicou possível conflito com a Educação Indígena? Divisão, por que reflete os conflitos identitários presentes nas comunidades quilombolas? Divisão, por que remete a fragmentos da Educação Escolar no Campo?

Para além dos questionamentos e das definições das nomenclaturas designadas pela Secretaria Municipal de Educação, há de considerar as interpretações em torno do termo, que por si só, traz uma carga negativa: de ruptura, de conflitos, de discordâncias, daí a sua representação: Divisão. Acredita-se que, a designação antes utilizada, representa melhor, esse momento de construção, visto que, o processo precisa ser algo coordenado e concatenado que caminha para atingir a um determinado fim: uma educação escolar diferenciada tanto a Quilombolas quanto a Indígenas e, precisam ser vistos, externa e internamente, dessa forma, a começar por sua organização nominal e institucional.

Dito isso, destaca-se, um dos projetos desenvolvidos no ano de 2022, pela Secretaria Municipal de Educação, “Roda de conversa nas Escolas Quilombolas, abordando o tema: Identidade e Legislação da Educação Quilombola no país”, de acordo com o Banner a seguir, exposto na DEEQ.

Imagem 1 – Banner- Rodas de Conversa nas Comunidades Quilombolas - Planalto



Fonte: DEEQ (2022).

Imagem 2 – Banner- Rodas de Conversa nas Comunidades Quilombolas - Várzea



Fonte: DEEQ (2022).

Os momentos de discussões e de aprendizagens ocorreram em escolas quilombolas situadas na região de planalto e de várzea, como: Escola São Pedro, no Quilombo de Bom Jardim; Escola São Sebastião, no Quilombo de Murumurutuba; Escola Afro Amazônida, no Quilombo de Murumuru; Escola São João, no Quilombo de Tinguá e Escola Santa Maria, no Quilombo De Patos Do Itaquí; Escola São Sebastião, na Comunidade Aracampina do Itaquí; Escola Nossa Senhora Sant'Ana, no Quilombo de Arapemã; Escolas quilombolas do Itaquí, São José, São Raimundo e Nossa Senhora das Graças; Escola São José I, na Comunidade São José I do Itaquí e Escola Nossa Senhora do Livramento, no Quilombo de Saracura.

A SEMED, através da DEEQ, ao propor às escolas e as comunidades quilombolas, a discussão sobre a identidade quilombola e seus aparatos legais, favorece a compreensão do complexo processo identitário sobre as relações raciais no Brasil. “Entendendo sempre que todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento” (BRASIL, 2012, p.15).

Essa noção de pertencimento precisa ser evidenciada e forjada no campo de luta, tanto relacionados às questões materiais, quanto imateriais, possibilitando assim, uma consciência política que reflita também no campo educacional.

Outro projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação nas comunidades quilombolas é o “OKUABO PAP VAN KENNIS” (Bem-vindo (a) ao mingau de saberes). De

acordo com o projeto, fornecido pela Divisão da Educação Escolar Quilombola (DEEQ) 2022, a necessidade de estudo e aplicabilidade da legislação referente à Educação Quilombola, à valorização da cultura e da identidade negra e quilombola é vista como necessário para que a população negra compreenda a si, a sua história, a história de seus antepassados, os saberes tradicionais e assim possa se manifestar nos lugares de poder com conhecimento, credibilidade e segurança. Esse caminho passa pela educação, e a escola é vista como o lugar apropriado para a construção, a compreensão e a superação de todo silenciamento de direitos, de exclusão e de abandono vivenciado por essa população ao longo do tempo.

Esse projeto tinha como objetivo geral “integrar os Territórios Quilombolas para revitalização da cultura, da identidade e dos Saberes Tradicionais” e era voltado para atender a comunidade escolar e não escolar das 12 comunidades quilombolas de Santarém, tendo como referência para o seu desenvolvimento, os dispositivos legais, tanto federais quanto municipais. Essa ação, dialoga com o artigo 6º da Resolução Nº 8/2012, no seu objetivo “III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem [...]” (BRASIL, 2012, p.4).

Percebe-se, que a questão cultural e identitária é mais evidenciada nos projetos do que a própria educação escolar, pois acredita-se que pensar uma educação diferenciada, requer um auto reconhecimento e um sentimento de pertencimento para que de fato, a educação escolar quilombola seja construída de forma significativa.

O quadro a seguir traz os dois dias de atividades realizadas nesse projeto, que ocorreu 02 e 03 de setembro de 2022.

Quadro 1: Projeto Okuabo Pap Van Kennis - 2022

02 de setembro de 2022	
PROGRAMAÇÃO	PERÍODO
Café da Manhã	MANHÃ
Apresentações Culturais/Alunos	
Composição da Mesa/ Lideranças quilombolas	
Palestra: Identidade, Motivação e História da Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto Quilombola	
Apresentações Culturais/Escolas e Quilombos	
Almoço	

Oficinas de Tranças, Contação de Histórias, turbante, cinema, pinturas e Produtos Afros	TARDE
Ação de Saúde: Ortodontia, Clínico Geral e Psicossocial	
Jantar	NOITE
Criação do trono dos Griôs/mais velhos dos quilombos/saberes tradicionais	
Noite Cultural: Apresentações Culturais, Contação de histórias na beira da fogueira	
03 de setembro de 2022	
Café da Manhã	MANHÃ
Esporte e Lazer (Mini Campeonato, Mini Gincana, Esportes Coletivos, Circuitos) /Corporeidade Negra	
Encerramento	
Almoço	

Fonte: Adaptado do Projeto Okuabo Pap Van Kennis/ SEMED- Santarém-Pará (2022).

Tanto as ações envolvendo a Roda de Conversa, quanto o projeto Okuabo Pap Van Kennis, abrangem alunos das comunidades quilombolas, equipe gestora, moradores e lideranças quilombolas e negras. A construção de uma Educação Escolar Quilombola ocorre nos diálogos coletivos entre a Secretaria Municipal de Educação, através da DEEQ e as Lideranças quilombolas representadas pela Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS). Os diálogos passam pela Educação, Saúde e Território.

No ano de 2022, no XVII Encontro das Comunidades Negras de Santarém, dentre as programações organizadas para a Semana da Consciência Negra, estavam as voltadas para a Educação, com o tema “Aquilombar na Educação: Identidade e Luta”, realizada no dia 16 de novembro, na sede do Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal de Santarém (SINPROSAN). O encontro esteve sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio da Divisão de Educação Escolar Quilombola (DEEQ).

Observando o evento, foram apresentadas várias atividades envolvendo tanto as manifestações culturais quanto acadêmicas e pedagógicas. Com base na legislação federal as autoridades e convidados presentes, deram destaque a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica e a lei municipal nº 21.532/2022⁴⁵, que determina a Semana Municipal de Consciência Negra e de ações antirracistas, no município de Santarém-Pará. O quadro abaixo evidencia a programação.

⁴⁵ Essa Lei é de autoria do vereador Márcio Adamos Lima Silva, conhecido pelo nome Social de “Biga Kalahare”, eleito pelo partido dos Trabalhadores (PT), tornando-se o primeiro vereador LGBTQIA+ da Câmara de vereadores de Santarém-Pará, sendo a lei, sancionada pelo prefeito Nélio Aguiar.

Quadro 2: Projeto Semana de Consciência Negra/Aquilombar na Educação: Identidade e Luta-2022

PERÍODO	PROGRAMAÇÃO	PARTICIPAÇÃO
MANHÃ	Chegada dos/as participantes	Territórios quilombolas
	Café da manhã	
	Abertura: Ritual Afro-religioso	Casa de Candomblé Xwe Oto Sindoyá
	Roda de abertura: Composição da mesa	- Secretaria Municipal de Educação -Presidente da FOQS -Coordenação do Ponto de Cultura Kizomba - Coordenação da DEEQ - Representantes: Gestor/a de escola quilombola - Vereador: Biga Kalahari
	Apresentação das Pretinhas do Arapemã	- Grupo Pretinhas do Arapemã – Quilombo Arapemã
	- Roda de conversa: Aquilombamento da Amazônia - Griôs e griotas: Montagem dos tronos - Exposição da Afroteca -Exposição das escolas -Exposição dos trabalhos acadêmicos dos estudantes quilombolas	- Doze escolas quilombolas - Griôs e griotas quilombolas - Afroteca - As exposições ocorreram simultaneamente na quadra do SINPROSAN.
	- Apresentação da Capoeira Ogum Ginga no Quilombo	- Capoeira Ogum Ginga no Quilombo – Quilombo Bom Jardim.
	- Homenagem aos entes da Educação Quilombola	- Prof. Dr. Zair Henrique Santos/UFOPA
Almoço compartilhado	- Territórios quilombolas	
TARDE	- Vivência Cultural - Continuação da exposição na quadra	- Cleide Vasconcelos – Quilombo Arapemã
	- Ritual de encerramento com o grupo Magia de Carimbó	- Grupo Magia de Carimbó – Quilombo Arapemã

Fonte: Projeto Consciência Negra - DEEQ/ SEMED- Adaptado - Santarém-Pará (2022).

As atividades desenvolvidas nas escolas quilombolas e apresentadas na sede do SINPROSAN em virtude da Semana da Consciência Negra, deu visibilidade às escolas e as comunidades. Foram programações culturais diversas que envolviam as escolas participantes, além do canto de um ritual afro religioso, executado por representantes convidados da Casa de Candomblé Xwe Oto Sindoyá (ver imagem 12).

Na composição da mesa de abertura estavam diretores representando as escolas quilombolas das regiões de Planalto e de Várzea, esta última representada pelo diretor da Escola

Nossa Senhora do Livramento (de camisa amarela, conforme a imagem 4), além, da equipe gestora, dos professores e dos demais funcionários da escola, presentes no salão do evento (conforme imagem 3). O vereador, autor da Lei municipal nº 21.532/2022 Márcio Adamos, conhecido pelo social de Biga Kalahare, também se fez presente; o primeiro a compor a mesa da esquerda para a direita (imagem 4).

Imagem 3- Local do Evento: SINPROSAN



Fonte: Melo (2022).

Imagem 4- Mesa de Abertura: Autoridades



Fonte: Melo (2022).

Nessas atividades, a Escola Nossa Senhora do Livramento do quilombo Saracura, também se fez presente, com a apresentação cultural denominada “Pérola Negra”. Os alunos e as alunas da Escola, expressaram-se artística e culturalmente através da corporeidade e da música, a história de resistência da população negra e o reconhecimento da figura de Zumbi dos Palmares (conforme imagens 5 e 6).

Imagem 5 - Apresentação Cultural: Pérola Negra - Saracura



Fonte: Melo (2022).

Imagem 6 - Participantes: Pérola Negra - Saracura



Fonte: Melo (2022).

Participaram também do evento, alunos dos quilombos Bom Jardim e Arapemã. Mostrando a cultura negra e quilombola, os alunos com desenvoltura e expressividade evidenciaram ao público, suas tradições e seus gingados, despertando a observação dos presentes (conforme imagens 7 e 8).

Imagem 7 - Apresentação Cultural: Carimbó do Arapemã



Fonte: Melo (2022).

Imagem 8- Apresentação Cultural: Dança da Capoeira- Bom Jardim



Fonte: Melo (2022).

Em anos anteriores, as programações ocorriam nos quilombos, de maneira descentralizada. A centralização das atividades no espaço urbano foi uma estratégia encontrada

pela DEEQ, para divulgar os trabalhos, os materiais pedagógicos, a história, a cultura e mostrar como a educação escolar tem sido construída nos quilombos.

Como as atividades ocorreram de maneira simultânea, sendo as manifestações culturais apresentadas na quadra do SINPROSAN (conforme imagens anteriores) e as atividades acadêmicas e pedagógicas no ginásio (conforme imagens abaixo), considera-se que as manifestações culturais foram mais evidenciadas e de alguma forma, priorizadas; do que as atividades didático-pedagógicas. Após as apresentações culturais, o espaço foi se esvaziando, ficando assim, sem expressiva visitação do público presente, aos trabalhos acadêmicos, produzidos nos quilombos (conforme imagens 9 e 10).

Imagem 9 - Ginásio SINPROSAN - Trabalhos Quilombolas



Fonte: Melo (2022).

Imagem 10 - Ginásio SINPROSAN - Trabalhos Didático-Pedagógicos



Fonte: Melo (2022).

Percebe-se, ainda que, em âmbito de capilaridade, um tom destoante entre as ações de lutas territoriais e as questões didático-curriculares nas escolas quilombolas. Em voga, observa-se a valorização dos traços e representatividade culturais como norteador identitário e mobilizador das causas quilombolas, em parceria com o ativismo do movimento da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS). Entretanto, para além das questões culturais (que são importantes), defende-se que as lutas e reivindicações do Movimento Quilombola e Negro se façam presentes nas atividades didático-pedagógicas e nos currículos escolares, pois se por um lado, o estudo do postulado cultural deve ser incentivado, por outro, é primordial que o estudo da historiografia social, política, educacional e econômica da matriz africana e afro-brasileira seja fomentada, descolonizada e trabalhada no cotidiano escolar.

Considera-se importante, que nos próximos encontros, as atividades acadêmicas sejam apresentadas no início do evento e posteriormente, as manifestações culturais, pois de acordo

com Coelho; Coelho (2013, p.78) a valorização/priorização dessas atividades culturais/lúdicas, reforça a “narrativa do *mito*, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas [...]”. Não significa com isso, a desvalorização da cultura, mas um alerta, para a priorização dos conhecimentos acadêmicos, didáticos e pedagógicos construídos no ambiente escolar e de igual importância, serem divulgados ao público presente no evento, para que não ocorra o que está historicamente arraigado na mentalidade humana: de “que o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do *branco*” (COELHO; COELHO, 2013, p.78; grifo no original).

Outra observação importante, foi a tímida participação de escolas municipais urbanas no evento, embora houvesse a presença de algumas, tanto municipais quanto estaduais. No entanto, considera-se que a programação e a divulgação em mostrar a construção de uma educação escolar diferenciada teve como público geral, os próprios quilombolas. Por outro lado, a visita tímida aos trabalhos escolares dos quilombolas evidencia o desprezo e a desvalorização da identidade quilombola, de seus conhecimentos e saberes ancestrais. Essa realidade precisa ser superada.

As questões étnico-raciais e da educação escolar quilombola, no campo da educação, devem ser discutidos, evidenciados e contemplados também pela população não negra e não quilombola, no intuito de construir uma sociedade antirracista, igualitária, plural e mais justa.

A participação de Instituições Superiores em parceria com a programação da Consciência Negra (2022), com a FOQS e com os movimentos quilombola e negro locais se fez presente nesse evento, através da representatividade do Professor titular da UFOPA, o Dr. Zair Henrique Santos⁴⁶, conforme a programação definida no quadro 2.

O professor destacou a parceria entre a Universidade Federal e a Educação Quilombola, a execução de Processos Seletivos Especiais, que garantem o ingresso de estudantes quilombolas pela política de cotas, além de uma mensagem de incentivo e admiração à juventude quilombola. Cabe mencionar que um dos pontos evidenciados na pesquisa de Sousa (2015) foi a possibilidade de implementação de políticas de cotas para a Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado para a população quilombola. Essa questão, já é realidade nos quilombos locais, inclusive no Saracura. Zair Santos, em sua fala, destacou, a insistência em

⁴⁶ Professor Dr. Indígena da etnia Arapiuns, do Alto Rio Arapiuns, município de Santarém, estado do Pará. O professor, possui formação de Graduação e Mestrado pela UFPA e Doutorado pela Unicamp, se aproximou do movimento Negro desde a década de 1990, mantendo laços de amizade e dispondo-se a orientar trabalhos científicos voltados para a Educação Escolar Indígena e também para a Educação Escolar Quilombola, quando necessário for.

implantar no quilombo Saracura, na Escola Nossa Senhora do Livramento, uma biblioteca escolar.

Sobre essa questão, Melo (2103) destacou que

Em cada escola, seja ela anexa ou pólo, criou-se um pequeno acervo bibliográfico, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico do (a) professor (a). A formação deste acervo era uma preocupação da Coordenação de Educação e Diversidade Étnico-Racial que ainda se constitui como um importante desafio, pois os temas e títulos são insuficientes e não há recorte étnico-racial no acervo dos projetos de incentivo à leitura que a secretaria desenvolve, com exceção do acervo da Biblioteca Vagalume, na Escola Municipal Afro-Amazônida (Comunidade Quilombola de Murumuru) (MELO, 2013, p.7).

A insuficiência de acervo bibliográfico nas escolas quilombolas têm motivado pesquisas acadêmicas. Objetivando o incentivo à leitura e o desenvolvimento da formação crítica da comunidade escolar e não escolar do quilombo Saracura, o professor Zair e seu Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (Lelit), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), visam implantar uma biblioteca no quilombo.

No entanto, Santos (2017) faz as seguintes observações

[...] De nada adiantarão livros se a leitura não for entendida como bem cultural que instiga a capacidade reflexiva. É necessário aumentar o acervo, mas, acima de tudo, é necessário que a quantidade de pessoas lendo com qualidade se multiplique, e isso será realidade quando a leitura deixar de ser gesto pragmático ou simples entretenimento, tornando-se necessidade e direito de todos de apropriar do bem cultural (SANTOS, 2017, p.83).

A construção do conhecimento é um processo contínuo e desafiador, também em escolas de várzea. A preocupação em formar leitores críticos capazes de interferir na realidade em que vivem é um ato político e de estímulo à superação das desigualdades raciais e sociais postas nas sociedades de classes. Nessa direção, caminha Santos (2017), buscando descortinar através do ato de ler, a possibilidade e a necessidade da apropriação desse “bem cultural”, aos menos favorecidos. As imagens a seguir, indicam momentos do evento.

Imagem 11- Participação no evento, do Prof. Dr. Zair Henrique Santos- Ufopa



Fonte: Guimarães (2022).

Imagem 12- Casal convidado da Casa de Candomblé Xwe Oto Sindoyá, ao lado do Mestre de Cerimônia, Márcio Guimarães



Fonte: Melo (2022).

É importante destacar o nome das escolas quilombolas mencionados, nas tabelas 1 e 2. Percebeu-se que todas têm nome de santas e santos católicos, o que suscitou alguns questionamentos e problematizações quanto à natureza das alcunhas de tais escolas, vinculadas à Prefeitura Municipal de Santarém.

Os nomes das escolas seriam derivados das decisões monocráticas ou coletivas de lideranças comunitárias? Será que os nomes das escolas foram determinados pela Secretaria Municipal de Educação, em diferentes governos/temporalidades? Ou será se os nomes das escolas são oriundos do processo histórico de lutas contra a escravidão, tendo o sincretismo religioso como seu baluarte?

Acredita-se assim, que a escolha dos nomes das escolas tenha ocorrido por conta de uma destas determinantes ou pela associação de todos estes fatores motivadores. É provável que a escolha dos nomes das instituições escolares tenha ocorrido pelas lideranças comunitárias pretéritas, bem como, pode ter sido resultado do processo de lutas a todo tipo de opressão, sofrido pelos seus ascendentes negros em tempos pré e pós abolição, tendo sido o sincretismo religioso uma forma de resistência silenciosa e por isso a homenagem as nomenclaturas de santos católicos para as escolas.

Sabe-se que as escolas são reivindicações de comunidades e bairros, para que ocorram naqueles espaços a escolarização do saber formalmente instituído. Nesse movimento de afirmação ou de reafirmação de direitos e de conquistas quilombolas e negras é oportuno

destacar à comunidade escolar e não escolar, o repensar quanto às denominações das instituições escolares.

Mediante ausência plausível da justificativa para os nomes religiosos das escolas, um caminho de representatividade e ressignificação étnica, seria propor projetos que reivindicassem nomes de lideranças comunitárias negras, que fizeram e fazem histórias nas suas comunidades, a exemplo do que ocorre nas escolas urbanas, ligadas à mesma rede municipal de ensino, que denominam algumas escolas para homenagear autoridades políticas locais e regionais e/ou pessoas comuns, que se destacaram no/para o campo educacional na cidade de Santarém-PA.

Dentre essas lideranças negras e quilombolas, há de considerar àquelas que no pretérito resistiram e, que foram invisibilizadas ao longo da história, inclusive entre os seus. Nas literaturas locais e mais recentes, destacam-se Cleide Vasconcelos do quilombo Arapemã, Dileudo Guimarães do quilombo Bom Jardim, Aldo Santos do quilombo Saracura e, tantas outras lideranças que com determinação têm representado o seu povo, servindo de referência, inclusive, para as lideranças emergentes. De todo modo, sabe-se que, como todos os grupos raciais e sociais, as divergências estão presentes, no entanto, há de se chegar a um consenso que favoreça sempre, o bem estar coletivo.

Um exemplo claro de reconhecimento e de representatividade, na história local, é o caso de Willivane Melo⁴⁷, que pelos trabalhos relevantes frente à comunidade negra e quilombola, deu nome à primeira Afroteca do Pará⁴⁸, no município de Santarém, uma parceria do Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial do MPPA (Nierac), com o projeto Kiriku/AFROLIQ (Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-Amazônica e Quilombola) da Universidade Federal Oeste do Pará, tendo como líder o Prof. Dr. Luiz Fernando de França.

Retomando as atividades voltadas para a Educação Escolar Quilombola na Rede Pública Municipal de Santarém, destaca-se que as programações executadas pela SEMED, através da DEEQ no período de 2018 a 2021, não aconteceram de forma centralizada como no ano de 2022. O que houve foram programações e atividades desenvolvidas nas próprias escolas das comunidades quilombolas, além de homenagem ao Dia da Consciência Negra em sessões na Câmara Municipal de Santarém-Pará.

⁴⁷ Ver nota no início desta subseção.

⁴⁸ Para mais informações Cf. <https://www2.mppa.mp.br/noticias/afroteca-willivane-melo-e-instalada-como-espaco-para-educacao-antirracista-numa-iniciativa-do-mppa-e-ufopa.htm>

A imagem 13 destaca o momento da participação de alunos da Escola São Sebastião, no quilombo Murumurutuba, em homenagem ao Dia da Consciência Negra em 2021, além de evidenciar o lado cultural apresentado, na imagem 14, pela Dona Cleide, quilombola, cantora e compositora do quilombo do Arapemã.

Imagem 13- Alunos da Escola São Sebastião – Murumuru



Fonte: Site da Prefeitura de Santarém (2021).

Imagem 14- Apresentação Cultural: D. Cleide – Arapemã



Fonte: Site da Prefeitura de Santarém (2021).

As programações envolveram as escolas das comunidades quilombolas, tanto as localizadas no planalto, quanto as das regiões de várzea que, apesar de suas semelhanças, apresentam características heterogêneas e singulares. Dentre essas características, destaca-se “o ano letivo que, enquanto no planalto se desenvolve no mesmo período que as escolas urbanas, na área de várzea ele se desenvolve nos meses de julho a abril, em decorrência da cheia dos rios Amazonas e Tapajós” (MELO, 2013, p. 10).

Outra característica de acordo com Melo (2013, p. 6) está relacionado ao calendário escolar que devido a geografia amazônica da enchente e da vazante dos rios, tem “exigido um calendário próprio para as comunidades da região da várzea que não coincide com o período do Censo, o que provoca defasagem entre o dado real e o dado inserido anualmente. Isto implica nos investimentos realizados pelo poder público municipal”.

Essa realidade faz parte do cotidiano de regiões de várzea e ribeirinha da Amazônia, “[...] o movimento das águas é um fator de grande importância para a organização da escola ribeirinha. Cheias e vazantes são os fatores que incidem desde o calendário escolar, diferente das escolas da zona urbana [...]”. (OLIVEIRA; SILVA; PRINTES, 2022, p.16).

É nesse ambiente complexo, diverso e singular de várzea amazônica, que se encontra a Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, no quilombo Saracura. Não se pode pensar as questões educacionais sem levar em consideração o cotidiano das populações que habitam às

margens dos rios da Amazônia e estão inseridas no contexto educacional, nas escolas de várzeas.

De acordo com Heller (2008) a vida cotidiana precisa ser considerada, pois “ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (HELLER, 2008, p.31). Assim, Educação e Diversidade no contexto Amazônico, dialoga também, com outros campos da vida social.

Por isso, tratar sobre as escolas de várzeas, é construir uma história de desafios, de resistências e visibilidade de uma realidade pouco evidenciada nos trabalhos acadêmicos locais. A seção seguinte mostra uma várzea em movimento, evidenciando os retratos do quilombo Saracura e da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, em meio às suas contradições raciais e sociais.

3. A VÁRZEA EM MOVIMENTO: RETRATOS DO QUILOMBO E DA ESCOLA

Trata-se de um ecossistema localizado em áreas inundáveis que, em um determinado período do ano, fica submerso, enquanto outros locais, apesar de serem atingidos com a cheia dos rios, estão acima do nível máximo de subida das águas, mantendo suas terras não submersas. Ou seja, trata-se de um tipo diferenciado de ambiente onde as terras são inundadas com regularidade durante alguns meses do ano, e isso produz alterações substanciais no bioma e nas formas como as pessoas se relacionam com ele e entre si, tendo em vista que a presença humana é muito intensa nessas áreas, mesmo que seja quase insignificante diante dos números que expressam os grandes aglomerados urbanos, inclusive nas cidades amazônicas de maior densidade demográfica [...] (Colares e Colares, 2021).

3.1 O que é ter um quilombo na várzea? Retratos da história, da resistência e da diversidade amazônica e santarena

O questionamento que identifica e norteia esta subseção, buscou não apenas responder o que é ter um quilombo na várzea, como também, evidenciou através de situações diversas, retratos da história, da luta, da resistência, da paz e da diversidade construída e em construção, e que materializam essa existência na várzea santarena e amazônica. Os retratos aqui, começam por mostrar o quilombo.

Saracura é um território quilombola localizado na região de várzea, município de Santarém, oeste do Estado do Pará. De acordo com o PPP (2022-2025) da escola vivem no quilombo “150 famílias e aproximadamente 800 pessoas”. Os caminhos que conduzem ao quilombo são as águas dos Rios Tapajós e Amazonas e, o encontro das águas⁴⁹ entre esses rios, também chamam a atenção pelas suas particularidades, não se misturam.

A travessia do rio Amazonas é algo desafiador, principalmente a iniciantes que buscam conhecer histórias que estão nas margens de lá. O fluxo de grandes embarcações como navios e balsas empurradoras causam banzeiros que para comandantes inexperientes podem até naufragar. As embarcações são os meios de transportes utilizados e, com maior incidência as

⁴⁹ O encontro das águas é um fenômeno natural que ocorre entre os rios da Amazônia, neste caso o rio Amazonas, com águas escuras e barrentas e o rio Tapajós com águas claras, azuis esverdeadas. Elas não se misturam, pelo contrário é possível ver nitidamente essa separação, daí a beleza natural.

de pequenos portes, sendo as bajaranas, pequenas embarcações movidas a motor, as mais usadas nas regiões de várzeas no município.

O quilombo Saracura traz o símbolo da resistência, mas também, evidencia as singularidades da várzea. De acordo com a epígrafe de Colares e Colares (2021), as inundações periódicas constituem o ecossistema de várzea e influenciam nas relações cotidianas entre o ambiente e as pessoas que habitam esses lugares.

Para a melhor compreensão do conceito de várzea, há de se levar em consideração as fases que a constituem, como a enchente e a vazante. Segundo Benatti (2016) “as fases da várzea são os períodos da vazante – época em que o rio apresenta o menor volume de águas – e enchente – quando as águas, ao transbordarem, provocam inundações das terras marginais”, assim, de acordo com o autor, “não se pode pensar na várzea sem esses dois momentos [...]”. E define: “[...] geograficamente, pode-se dizer que a várzea está circunscrita pela terra firme – ou seja, é o terreno que alaga temporariamente. Assim, é a inter-relação dos diversos elementos geográficos e dos recursos naturais que irá configurar a várzea” (BENATTI, 2016, p. 19).

Outra compreensão pode ser vista a partir das considerações de Souza; Almeida (2010).

Para os autores

O rio Amazonas possui em suas margens grandes extensões de terras baixas, conhecidas como várzeas. Estas terras são inundadas por seis meses pelas enchentes, característica natural da Amazônia. Quando ocorre a enchente dois processos importantes ocorrem nas várzeas: o primeiro é a deposição sedimentar que aumenta os diques marginais, popularmente conhecido como “crescimento da terra” e o segundo corresponde ao processo natural de fertilização do solo, o qual fica rico em nutrientes propício a agricultura de ciclo rápido e também é muito utilizado para a criação de animais, principalmente bovinos e bubalinos.

São nestas terras de várzea que ocorrem o fenômeno terra caída, levando parte dos terrenos e deixando em perigo as residências dos ribeirinhos. Este fenômeno deixa a água branca com cor amarelada, em decorrência do material transportado e são estes sedimentos que deixam as terras mais férteis (SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 2-3).

Esses fenômenos tanto da enchente quanto da vazante do rio Amazonas se fazem presentes no quilombo Saracura, igualmente, os fenômenos das terras caídas e crescidas e, por favorecer a fertilização do solo, propicia a criação de gado, conforme, descrito mais adiante. Cabe destacar, ainda, que os habitantes da várzea são denominados de varzeiros, no entanto, Canto (2007) adverte que “para ser varzeiro, em primeiro lugar o homem tem que viver às margens inundáveis dos rios [...]”. Da mesma forma, nomeia e diferencia o ribeirinho, que segundo o autor, pode ser definido como aquele “que mora isolado, isto é, distante dos núcleos de povoamento ou em vilas nas margens dos rios, tanto na várzea como na terra-firme”. Concluí a comparação dizendo, “todo varzeiro é ribeirinho, mas nem todo ribeirinho é varzeiro”

(CANTO, 2007, p.17-18). É essa região, de várzea e, o quilombola varzeiro, que será dado destaque, aqui.

Esse ambiente singular e complexo, presente no quilombo Saracura, evidencia a especificidade do lugar e mostra o desafio que é ter um quilombo na várzea. Situado à margem direita do rio Amazonas, Saracura, foi por muito tempo base territorial de abrigo e de apoio à negros que desafiavam à ordem dominante nos tempos da escravidão. O fluxo migratório da população negra egressa do regime escravocrata foi aos poucos consolidando a formação de mocambos na Amazônia, o caso de Saracura, não foi diferente. No entanto, nem só de negros eram constituídos os mocambos/quilombos, mas de indígenas, populações pobres livres e todos aqueles que se sentiam oprimidos pelo regime escravista e capitalista do período.

Dessa forma, não era qualquer lugar que os negros escolhiam para se refugiarem, era lugar de difícil acesso e, na Amazônia, geralmente, nos lugares distantes, onde as “águas bravas⁵⁰” desafiavam os opressores. Assim, resistindo ao processo de opressão no passado, os quilombolas persistem na construção de direitos e na inclusão da cidadania no presente, tendo como ponto de partida a comprovação de sua ascendência com o período da escravidão.

Importante ressaltar, que Saracura é uma ilha fluvial, local estratégico, pensado no passado para a (re) construção da liberdade e de outra organização social alternativa, tornando-se símbolo de resistência na Amazônia ao longo da história. Recebeu esse nome em homenagem a Sara, uma mulher que benzia e curava os enfermos da comunidade e das redondezas. Como curandeira (prática proibida e reprimida) na época, foi perseguida e, buscou refúgio em lugares distantes, como as várzeas amazônicas, tornando-se, referência na arte da cura e nas diversas práticas do curandeirismo, originando assim, o nome do quilombo, pois todos diziam: “olha leva lá pra dona Sara que ela cura”, daí o nome Saracura (ALMEIDA, 2009; DIAS, 2010; SOUSA, 2015).

Essas práticas do curandeirismo⁵¹ na Amazônia, como alternativa da medicina popular buscava a cura das enfermidades cotidianas e, tornou-se não apenas caso de polícia, mas, alvo de diversos sujeitos sociais e de discursos depreciativos. Em contrapartida, pode-se dizer, que essas práticas, de alguma forma favoreceram a ocupação territorial da Ilha, sendo atribuído a esse processo “grande importância à atuação das *curadeiras* e *curadores*”. Contribuem ainda, na gênese do processo de ocupação, “o deslocamento de escravos e libertos e suas famílias, das áreas de plantação de cacau e cana-de-açúcar de toda a região do Baixo Amazonas, em busca

⁵⁰ Denominação dada as correntezas das águas dos rios e das cachoeiras que dificultavam e serviam de obstáculos à chegada dos opressores nos lugares distantes onde estavam os mocambos/quilombos. Cf. Funes (2003).

⁵¹ Para mais informações sobre o tema, Cf. Figueiredo (2003, p.273-304).

de melhores condições de vida e de uma nova forma de inserção econômica e social no mercado local” (SILVA, 2007, p. 12, 13; grifo no original). Foi nesse contexto, que Sara procurando se distanciar da repressão, foi para a Ilha, posteriormente chamada de Saracura.

Nessa luta pela liberdade, destaca-se ainda, a participação de negros no movimento rebelde da Cabanagem no Grão-Pará como um todo e no Baixo Amazonas em particular. De acordo com Melo (2017)

Dada tamanha importância político-econômica do Baixo Amazonas, em especial a sub-região do Baixo Tapajós (compreendida pela influência e liderança de Santarém) muitos negros e índios iniciaram uma série de fugas e a fundação de quilombos e cacoeiras nas margens do Amazonas e Tapajós na ânsia de organizar e promover inúmeras insurreições e agitações armadas[...]

Assim, podemos inferir que as fortes convulsões políticas experimentadas ao longo da década de 1820 e 1830, no Baixo Amazonas, fizeram com que os escravos aprimorassem a arte da fuga e aumentassem as possibilidades de alianças coletivas com índios e brancos desertores garantindo maior sucesso diante dos seus senhores lusos [...] (MELO, 2017, p. 98).

A análise de Melo (2017) ratifica a compreensão da formação dos quilombos em lugares distantes, às margens dos rios e em regiões de várzeas, como por exemplo, o quilombo Saracura e o quilombo do Arapemã⁵². As informações de Silva (2007) contribuem com as interpretações de Melo (2017) quando evidenciam a atividade cacaeira como propulsora “da economia da Vila de Santarém, cultivado nos sítios de várzea e também, em grande quantidade, coletado nas matas” (MELO, 2017, p. 101) o que desembocaram na resistência contra o trabalho compulsório e na construção dos caminhos para uma sociedade alternativa.

Melo (2017) também evidenciou as insurgências e as alianças coletivas entre os negros e outros sujeitos que participaram do movimento cabano, desmistificando assim, toda e qualquer passividade e isolamento da população negra diante da resistência ao regime escravocrata e opressor do período.

As ações articuladas entre os sujeitos coletivos do movimento, com destaque aos tapuios cabanos, mostraram que “os revoltosos patrióticos (cabanos) ficaram à espreita escondidos nos furos e rios, passaram a interceptar comunicação e transporte de alimentos pelos rios Tapajós e Amazonas”. Essas estratégias colocadas em prática nos rios da região, fizeram com que os revoltosos utilizassem “as matas dos arredores de Taperinha como esconderijo provisório e lá soltaram os negros que eram escravos na fazenda pertencente a Miguel Pinto Guimarães”.

⁵² Uma das doze comunidades quilombolas de Santarém, localizada às margens do Rio Amazonas. Arapemã e Saracura são duas ilhas consideradas territórios quilombolas que estão no ambiente de várzea e, que sofrem a influência dos fenômenos naturais, como a enchente, a vazante, as terras caídas e crescidas.

Essa rede de relações e de articulações envolvendo os grupos subalternizados contribuíram para ações futuras, pois “[...] boa parte desses negros libertos pelos tapuios cabanos, que passarão a reforçar os exércitos patrióticos no Tapajós e posteriormente a guerra, irão se domiciliar nos mocambos e quilombos que fundarão ao longo dos rios Ituqui, Paranáy, Ayayá, Amazonas e Tapajós”⁵³ (MELO, 2017, p. 104-105). Acredita-se, que esses levantes, também contribuíram para a formação de Saracura e de Arapemã.

No entanto, Beatriz Nascimento (2021) adverte que “a fuga, longe de ser espontaneísmo ou movida por incapacidade para lutar, é, antes de mais nada, a decorrência de todo um processo de reorganização e contestação da ordem estabelecida”. A autora, segue destacando que a fuga, “É o coroamento de uma série de situações e etapas nas quais estão em jogo diversos fatores: físicos, materiais, psicossociais, ideológicos e históricos” (NASCIMENTO, 2021, p. 129).

Essa resistência atravessou os tempos históricos, enfrentou várias frentes de lutas e, na condição de livres, os negros insistiram e persistiram na construção de direitos em diversos campos, inclusive o educacional. Saracura, quilombo de várzea, também protagonizou essa luta. Para compreender como a educação escolar ocorre nesse ambiente, é necessário analisar o contexto a que ela está inserida. Para tanto, faz-se necessário, uma breve digressão a conjuntura histórica da década de 80, onde a luta política desencadeada em Saracura, embasada no artigo 68 da CF/1988, mobilizou a partir de 1990, lutas coletivas em prol da defesa de seus territórios ancestrais e de conquistas de direitos, acontecimentos que refletiram diretamente no campo educacional.

Segundo o historiador Petrônio Domingues, “[...] depois do processo de redemocratização do País, iniciou-se uma tendência de atomização do movimento negro. Foram criados centenas de grupos afro-brasileiros em todo o território nacional” (DOMINGUES, 2008, p.103). Essa corrente de mobilização começou a “tecer e a estender os fios historiográficos” que deram visibilidade política aos movimentos negros no cenário nacional. Uma dessas estratégias foram os encontros entre os movimentos negros urbanos e as comunidades negras rurais.

Essa “tendência de atomização”, propagou-se a todas as regiões do Brasil, e no Estado do Pará, criou-se o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA). Em meio a essas articulações, os encontros nacionais e regionais marcaram o fortalecimento dessas organizações rompendo o silêncio e o isolamento político desses movimentos negros.

Essas estratégias de articulações políticas também se desdobraram em Santarém no Pará, em meados da década de 80 e 90, estabeleceram uma rede de reciprocidade entre as

⁵³ Para mais informações sobre a Cabanagem e a resignificação do movimento no Baixo Tapajós, Cf. Melo (2017).

comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, tendo como referência a luta dos negros do Trombetas, na comunidade quilombola de Boa Vista, pioneira nas titulações de suas terras, nessa região (ACEVEDO MARIN; CASTRO, 1999). Assim, o movimento quilombola de Santarém emerge dessa troca de experiências, de aprendizados e de criação de estratégias coletivas que convergiram para a reivindicação do direito à terra, à cidadania e à educação.

A parceria entre o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e as comunidades negras rurais, favoreceu a realização dos Encontros de Raízes Negras, sendo, o primeiro realizado em Belém. Em meio a essas afirmações, a participação em Congresso e em debates envolvendo a questão negra no Baixo Amazonas, foi um fator decisivo na concepção de lideranças quilombolas, sobretudo às lideranças de Santarém. Essas experiências foram aos poucos consolidando o aprendizado exigido para esse novo tempo e, “em 1999, o VIII Encontro de Raízes Negras foi realizado no município de Santarém, na Comunidade Quilombola de Saracura, onde participaram também as comunidades de Oriximiná, Alenquer e Óbidos [...]” (MELO, 2013, p.4).

Como de praxe, no momento do evento é definido a comunidade que sediará o encontro no ano seguinte, assim, em 1998, por ocasião do VII Encontro de Raízes Negras, ocorrido no município de Oriximiná, ficou definido que Saracura seria o local do próximo Encontro. Conforme a definição, lideranças e representantes quilombolas organizaram suas caravanas e partiram em diversas embarcações em direção à Saracura, para o VIII Encontro, movimentando a região da várzea santarena, dando visibilidade à mobilização política em torno das questões quilombolas. Saracura é símbolo de luta e de resistência na Amazônia Paraense, visto que no mesmo ano de 1999 sediou o II Encontro de Comunidades Negras, tendo como foco, a regularização fundiária e o auto-reconhecimento das comunidades quilombolas de Santarém no Pará (ALMEIDA, 2009).

Esse movimento negro e quilombola começou a ganhar evidência política, além da reivindicação fundiária e identitária, também passou a reivindicar e a participar da construção de uma educação escolar específica para as comunidades quilombolas. Buscando o conhecimento através de estudos, de discussões e de debates. Aos poucos, as lideranças quilombolas de Santarém foram entendendo a necessidade de se auto reconhecerem como quilombolas para que políticas públicas específicas pudessem alcançar os seus territórios. No entanto, essa dinâmica gerou desconfiança e conflitos, pois no caso de Saracura habitam duas comunidades tradicionais no mesmo território, tanto os quilombolas quanto os ribeirinhos de Igarapé da Praia.

De acordo com Guilherme Mansur Dias (2010) a ilha de Saracura, convive com essas duas populações tradicionais, sendo que Saracura “cuja ocupação remonta à época de Sara, tem suas moradias distribuídas predominantemente na parte oeste da ilha e reivindica sua regularização enquanto território quilombola”. A comunidade ribeirinha de Igarapé da Praia “que tem sua ocupação vinculada à chegada de moradores há mais de duas gerações, ocupa predominantemente a parte leste da ilha e não se identifica como comunidade quilombola” (DIAS, 2010, p. 252).

As diferentes identificações étnicas retratam a pluralidade amazônica, onde diferentes povos como quilombolas, indígenas e ribeirinhos carregam as marcas históricas da diversidade. No caso de Saracura, de acordo com Dias (2010), a convivência ocorre de forma amigável onde cada grupo reconhece como legítimo, os direitos de ocupação territorial de cada um, no entanto, a desconfiança por parte dos moradores do Igarapé da Praia começou a surgir quando foi dado início ao processo de regulamentação fundiária da ilha, em 2003, com base no Decreto 4887. Tal iniciativa foi possível devido à atuação ativa das lideranças e do movimento quilombola, representados pela Associação da Comunidade Remanescentes de Quilombos de Saracura (ACREQSARA) e pela Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS).

O marco legal desse ordenamento jurídico está estabelecido no artigo 68 da CF/1988 que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir lhes os títulos respectivos”. Devido a diversas e contraditórias interpretações quanto ao conceito do termo remanescentes de quilombo, foi publicado em 2003 o Decreto nº 4887, que regulamentou o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988.

Esse Decreto considera em seu art. 2º, os remanescentes das comunidades de quilombos, “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra [...]”. Atribuiu ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a responsabilidade para executar as ações administrativas relativas à identificação, delimitação e regularização das terras das comunidades quilombolas e, também designou a Fundação Cultural Palmares (FCP), vinculada ao Ministério da Cultura, como responsável para a emissão de certidões de reconhecimento para os grupos sociais autodefinidos e que se identificam como remanescentes das comunidades dos quilombos. O objetivo aqui, não é entrar no mérito jurídico dos termos e das interpretações, voltados à legislação que garante o direito à população quilombola, mas evidenciar a complexidade que envolve as teias de relações na materialidade desses direitos, bem como, na afirmação e reafirmação étnica dessa população.

Essa iniciativa gerou insegurança na comunidade ribeirinha que viu ameaçada a perda de seu território, suspendendo inclusive, parcialmente, as relações com os quilombolas. Para representá-los política e juridicamente, os ribeirinhos de Igarapé da Praia criaram a Associação de Moradores e Produtores Rurais da Comunidade Igarapé da Praia (AMPROCIP).

A complexidade que envolve essa questão foi evidenciada no Relatório Antropológico, denominado Relatório de viagem – Ilha Saracura em 2007. “O Laudo reconhece a Ilha como território quilombola no qual se situam três núcleos populacionais: Saracura, Igarapé da Praia e Palhão”, sendo que Palhão, foi “extinta pelo movimento das “terras caídas⁵⁴”, provocado pelo rio Amazonas” (SILVA, 2007, p. 11).

De todo modo, as divergências e as desconfianças entre as comunidades, foram aos poucos superadas e apontam mais para relações complementares do que divergentes, ao mesmo tempo em que, indicam contradições e livre arbítrio, pois “há algumas pessoas que se identificam como quilombolas e que vivem em Igarapé da Praia e outras que se autodenominam “tradicionais” e que moram no núcleo de Saracura, o que demonstra a fluidez das auto-classificações e a significativa mobilidade existente no território” (DIAS, 2010, p. 258). Esse fator remete ao parecer do Laudo Antropológico (2007), que reconhece a presença de quilombolas nas três comunidades, no entanto, destaca estar em Saracura, o maior contingente populacional quilombola.

As relações recíprocas envolvendo tanto os quilombolas, quanto os ribeirinhos do Igarapé da Praia, convergem também para a defesa coletiva do território. Como a principal atividade econômica dos quilombolas de Saracura baseia-se na agricultura, uma ameaça ronda o lugar, visto que a criação de gado bovino e bubalino realizado por fazendeiros presentes no local, representa um alerta para essas populações, pois tem provocado uma redução nas terras destinadas à agricultura em virtude do aumento do plantio das pastagens para a expansão da pecuária na ilha.

Cabe destacar que, para essa problemática foi estabelecido um acordo, o Termo de Ajuste de Conduta (TAC), desde 1998, definindo as condutas permissivas a serem desenvolvidas na ilha, inclusive, determinando as práticas no período da enchente e da vazante relacionadas à pecuária na várzea, tendo em vista a garantia da preservação ambiental e dos recursos naturais na região. Assim, de acordo com Raphael da Silva (2007) no Relatório Antropológico

⁵⁴ Fenômeno que ocorre nas terras de várzea e levam parte dos terrenos, ameaçando inclusive as moradias dos varzeiros e dos ribeirinhos e, interferindo na cotidianidade do lugar. Cf. Souza; Almeida (2010).

O Termo estabelece que não é permitida a permanência de animais de grande porte (bovinos, bubalinos e equinos) no período da enchente anual do Amazonas, prevendo a retirada desses animais em época indicada a cada ano por técnicos da EMBRAPA. [...] Além disso, estabelece que o pastoreio dos rebanhos aconteça durante o dia, e que esses permaneçam contidos em currais durante a noite, para não causarem danos às áreas dos agricultores e às áreas baixas onde se localizam os abrigos de peixe, sendo que estas últimas devem ser apenas via de acesso para que os animais bebam água e se refresquem [...] (SILVA, 2007, p. 19).

Apesar de o Termo de Conduta não proibir, mas regulamentar, ainda permanece na região, a prática da pecuária, embora se mantenha a luta e a resistência dos quilombolas na preservação de seus recursos naturais e de seu território ancestral. Acreditam que o reconhecimento de toda a ilha como território quilombola possibilite o combate do avanço da pecuária extensiva, na região, visto que, as principais atividades desenvolvidas pelos quilombolas na ilha, são voltadas para a agricultura, a pesca artesanal e a criação de animais. Nos roçados, cultivam uma variedade de produtos como: melancia, jerimum, maxixe, macaxeira, milho, feijão, hortaliças de modo geral, dentre outras culturas. Sendo assim, a de maior predominância na agricultura dos quilombolas de Saracura é o cultivo do jerimum, inclusive, devido ao quantitativo na produção, ocorre o Festival do Jerimum.

Há de considerar, a estrutura capitalista presente na várzea, que ameaça o modo de vida dos quilombolas e os leva a organização social e política por meio de sua Associação de Remanescentes de Quilombos de Saracura (ACREQSARA) e de outras entidades como Núcleo da Z-20, Grupo de Mulheres, Sindicato Rural, entre outros, no intuito de evitar a expansão do capital na região, uma vez que gera impactos ambientais e sociais, comprometendo as atividades humanas.

Nesse sentido, Amaral (2009) adverte a necessidade de compreensão dessa estrutura, visto ser, “[...] um antigo conflito no cenário amazônico; a lógica capitalista se opondo e se impondo à lógica tradicional e todos os problemas daí decorrentes; uma voltada para a exploração, para a racionalização, para o lucro, para o mercado e para fora; e a outra” de acordo com o autor, “ voltada para a subsistência, para atender prioritariamente os interesses da família e da comunidade, no sentido de fortalecer os laços de solidariedade, a reprodução material e simbólica da comunidade, voltada para dentro” (AMARAL, 2009, p. 190-191).

Nesse movimento de resistência da lógica capitalista, a luta em defesa do território ancestral é materializada no reconhecimento da ilha como território quilombola, de acordo com o parecer publicado no Diário Oficial da União, seção 3 de 2008, p. 32

A área materializada como terra da Comunidade Remanescente de Quilombo Saracura incide totalmente sobre ilha fluvial sujeita a inundações periódicas

(ecossistema de várzea); é também composta por presumível propriedade particular e por posse por simples ocupação em terra pública da União.

Após análise de todas as peças apresentadas que compõem o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, emitiu-se o seguinte parecer: A terra identificada e delimitada neste Relatório Técnico, constantes da planta e memorial descritivo é reconhecida como terra que pertence à Comunidade Remanescente de Quilombo Saracura, devendo o INCRA dar andamento ao procedimento determinado pelo Decreto 4.887/2003 e normativo interno, para ao seu final, emitir o título de propriedade definitiva dessa área à Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Saracura (ACREQSARA).

Esse parecer evidencia as características das regiões de várzea e mostra a presença de particulares no lugar, que mesmo com esses processos em andamento há anos, até a finalização da construção desta pesquisa, não ocorreu a emissão do título definitivo do território quilombola de Saracura, no entanto, a luta em torno da legalização do território, continua.

Outro aspecto que movimentava a várzea e evidencia os seus retratos, são as questões culturais, como as relacionadas às festividades de santo (imagens), Festival Folclórico e o dia da Consciência Negra. A cultura no e do quilombo traz as marcas da identidade quilombola e fortalecem a relação entre escola e comunidade. Assim, a Educação Quilombola concebida como uma educação mais ampla que engloba a cultura, os saberes, as tradições, dialoga com a escola e, em conjunto, promovem ações que permitem o intercâmbio escolar, social e material entre os coletivos.

Em relação aos festejos de santo (imagens), de acordo com o PPP (2022-2025) da escola, a padroeira do quilombo, é a Nossa Senhora do Livramento, que inclusive dá nome à escola. Essa festividade ocorre na última semana do mês de outubro e conta com a participação dos comunitários do Saracura, das demais comunidades quilombolas de Santarém, dos próprios moradores da ilha, como os ribeirinhos do Igarapé da Praia e atrai pessoas de localidades vizinhas, como por exemplo, Monte Alegre, no estado paraense. Além dessa festividade, ocorrem também as festas dos clubes de futebol e o festival do jerimum.

Quanto ao Festival Folclórico do lugar, em virtude das restrições provocadas pela Covid-19 e pelo período de férias diferenciado de acordo com o calendário escolar, devido às cheias dos rios, esse evento aconteceu no ano de 2022, juntamente com o retorno das aulas presenciais, que serão abordadas mais adiante, neste trabalho.

Dessa forma, o I Festival Folclórico da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, ocorrido no quilombo Saracura no dia 02 de setembro de 2022, contou com a participação de diversos grupos de danças, tanto da comunidade escolar quanto não escolar. O evento ocorreu no período da noite, na área da escola e, como no quilombo não há energia elétrica, foi usado nessa noite o motor de luz, que gerou energia para a materialização desse momento educacional,

histórico e cultural. As danças apresentadas foram: As pretinhas na festa do saci, Swing da cor, Dançando Ciricó, Danda Lunda, Carimbó dos Canoeiros, Dança Afro-filhas da Preta, Dança Cultural Pérolas Negras, Coco de Roda e As lavadeiras do Quilombo. As imagens 15 e 16 evidenciam esse momento.

Imagem 15 – Dança: As pretinhas na festa do Saci – I Festival Folclórico do Quilombo Saracura



Fonte: Melo (2022).

Imagem 16 – Dança: Afro-filhas da Preta - I Festival Folclórico do Quilombo Saracura



Fonte: Melo (2022).

A Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento apresentou a dança “As pretinhas na festa do saci”, buscando expressar a cultura negra em diálogos com a literatura infantil, do Sítio do pica-pau amarelo, conforme imagem 15. No entanto, não se deve considerar as críticas quanto às narrativas em torno do Sítio do pica-pau amarelo, ambiente criado pelo escritor Monteiro Lobato a partir da segunda década do século XX, como forma de contestação política ao período. Nesse sentido, cabem as considerações de França (2006) quanto a essa literatura infantil, visto que, permanece no contexto escolar sem uma reflexão crítica.

Segundo o autor, ao considerar o “aparecimento de uma dimensão mais crítica a respeito da realidade social, o que observamos em relação ao tratamento da personagem negra é na verdade, uma radicalização da estereotipação negativa”. Destaca ainda que, “[...] a obra infantil lobatiana é extremamente moderna, contudo, considerar que o criador do Jeca Tatu rompe “pela raiz” com os estereótipos, é desconsiderar a imagem estereotipada que o negro recebe nas aventuras do Sítio do Pica-pau Amarelo⁵⁵” (FRANÇA, 2006, p. 57). Daí, a necessidade de uma reflexão crítica quanto ao uso dessa literatura infantil e a sua visibilidade nas atividades culturais no quilombo e na escola.

⁵⁵ Para mais informações sobre esse tema, Cf. França (2006).

Em contrapartida, as demais danças demonstraram a cultura de seus ancestrais e trouxeram mensagens que se contrapunham à conjuntura política de um governo autoritário com pautas e práticas antidemocráticas, como as estabelecidas no Brasil, no período de 2019-2022. Como uma onda de protestos entrou em cena nesse período, tanto no cenário internacional, quanto nacional, tendo como protagonistas os movimentos sociais nos Estados Unidos e no Brasil “Vidas Negras Importam”⁵⁶, isso também refletiu no quilombo.

Os quilombolas de Saracura, através da “Dança Afro-filhas da Preta”, expressaram indignação e repúdio a todas as formas de violências promovidas nesse período, principalmente aquelas ligadas à população negra. Explicitaram na dança e exibiram ao final da apresentação uma faixa com uma frase de resistência, conforme imagem 16, a mensagem na faixa, denota a politização da população quilombola no Saracura, e mesmo em meio às suas contradições, promoveu aprendizagens em uma noite cultural no quilombo.

A outra experiência cultural, está relacionada à tradicional programação da Consciência Negra, realizada em Saracura, uma vez que, a cada ano, uma comunidade quilombola de Santarém, sedia o Encontro. Nos dias 19 e 20 de novembro de 2022, Saracura sediou o XVII Encontro das Comunidades Negras de Santarém – Aquilombar na Amazônia. De acordo com a programação da FOQS, o Encontro foi planejado para as doze comunidades quilombolas, tendo como anfitrião, Saracura, na várzea santarena.

O planejamento para esse evento, segundo a FOQS, foi estimado aproximadamente para 500 pessoas, incluindo café da manhã, almoço e jantar nos dois dias de programação, com exceção do jantar no dia 20 de novembro, além do frete de ida e de volta, de uma embarcação de Santarém a Saracura e vice-versa. A saída para o quilombo ocorreu no dia 19/11/2022 à tarde, tendo como local marcado, a escadaria da Matriz, na Orla de Santarém.

Na chegada ao quilombo, ainda pela parte da tarde, foi dado início a uma Roda de Conversa (conforme imagem 17), tendo como pauta, os territórios quilombolas e suas estratégias de defesa de direitos e de luta. Participaram desse momento, os quilombolas e os convidados presentes, além dos participantes que representavam algumas Associações quilombolas de Santarém. Após essa atividade, o jantar foi servido a todos os presentes.

Ainda de acordo com a programação da FOQS, a partir das 20h00 foi dado início a programação cultural. O Ponto de Cultura Kizomba⁵⁷ apresentou o Espetáculo à Beira do Rio,

⁵⁶ Sobre o Movimento social “Vidas Negras Importam” nos Estados Unidos e no Brasil, Cf. Silva; Priori (2020, p.88-124).

⁵⁷ Projeto Cultural que visa a formação de quilombolas nas artes audiovisuais, mostram e valorizam a cultura ancestral quilombola em Santarém-Pará, sendo coordenado por um antropólogo, da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) e, tem apoio da Secretaria de Estado de Cultura.

trazendo a participação das Pretinhas do Arapemã, Magia do Carimbó (imagem 18) e Dona Cleide Vasconcelos⁵⁸, além de manifestações culturais de outros quilombos, inclusive do Saracura. Após, essas apresentações culturais que envolveram apresentações em grupos, deu-se início a Seresta Quilombola com a participação de cantores e de cantoras quilombolas. Durante essas atividades ocorreram as vendas de iguarias.

Imagem 17 –Roda de Conversa – Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.



Fonte: Melo (2022).

Imagem 18 – Dança: Magia do Carimbó - Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.



Fonte: Melo (2022).

A programação do dia 20/11/2022 iniciou logo ao amanhecer com a alvorada, seguida do café da manhã regional. Após essa parte inicial, houve uma Celebração Afro (imagem 19), evidenciando o sincretismo religioso, presença de um ritual católico incorporado à elementos e símbolos da religião afro-brasileiras. A memória de Zumbi dos Palmares foi lembrada como símbolo de luta e de resistência a todas as formas de opressão e, ratificada na conquista do Dia da Consciência Negra em reconhecimento político ao protagonismo do povo negro.

Após esse momento religioso, foi dado início ao torneio de futebol (imagem 20) entre os quilombolas. Participaram das partidas, os times masculino e feminino no campo do Saracura. Depois dessa atividade, ocorreu o almoço coletivo e, no início da tarde retornou a Roda de Conversa sobre os territórios quilombolas e alguns encaminhamentos sugeridos pelas lideranças e comunitários dos quilombos.

⁵⁸ Quilombola, Compositora e Cantora do quilombo do Arapemã. Protagonista do filme/documentário “O que o rio me falou” produzido pela Formiga de Fogo Filmes em parceria com a FASE Amazônica. Coordena na FOQS, o Grupo de Mulheres Quilombolas, na Raça e na Cor. Cf. <https://fase.org.br/pt/noticias/filme-produzido-em-parceria-com-a-fase-amazonia-o-que-o-rio-me-falou>.

Imagem 19 – Celebração Afro – Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.



Fonte: Vasconcelos (2022).

Imagem 20 – Torneio de Futebol - Semana da Consciência Negra: Quilombo Saracura.



Fonte: Melo (2022).

Ao final do Encontro houve a escolha da comunidade quilombola que sediará o XVIII Encontro das Comunidades Negras de Santarém em 2023. A comunidade escolhida e com o aceite de seu representante legal, foi o quilombo Patos do Ituquí. Assim, os participantes se despediram dos anfitriões de Saracura e retornaram à cidade de Santarém.

As questões aqui mencionadas, destacaram diversas situações que mostraram o que é ter um quilombo na várzea. Nesse sentido, ter um quilombo na várzea é ratificar a história de resistência e de uma nova organização social estabelecida às margens dos rios da Amazônia. É mostrar a organização política do povo negro e quilombola, mesmo em meio as suas contradições. É evidenciar uma várzea em constante movimento.

Um movimento pelo reconhecimento identitário coletivo, pela defesa do seu território ancestral, pela busca de uma educação diferenciada, pela resistência ao capitalismo emergente, pela cotidianidade da enchente e da vazante do rio Amazonas e, junto com esse processo, a singularidade da região.

Ratificando Beatriz Nascimento (2022) “O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, [...] mesmo quando o inimigo é poderoso [...]” (NASCIMENTO, 2022, p. 240-241). É viver tempos de paz, em luta.

Essas questões não podem ser consideradas isoladamente, visto que todos esses aspectos refletem no campo educacional. A interação entre escola e comunidade promove o diálogo entre as tradições, os costumes, a reprodução dos saberes e os conhecimentos da comunidade,

permitindo a reflexão crítica da realidade social, racial, política, econômica e cultural que afetaram os quilombolas no passado e persistem na atualidade.

Portanto, ter um quilombo na várzea é compreender a dinâmica da cotidianidade nas diversas relações, tanto com o outro quanto com o meio em que está inserido. É perceber a resistência construída dia após dia e olhar para além da aparência os fatos e os acontecimentos, percebendo as singularidades atreladas às questões universais e macro que constituem a existência humana e suas formas de materialidade. Nessa direção, Colares (2022) destaca que “todos esses aspectos nos provocam a uma tomada de posicionamento, e nos convocam para a luta com vistas a superação desse quadro. Luta essa que passa pela defesa da educação enquanto direito, e por políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades” e essa luta também visa “[...]corrigir as distorções que inviabilizam o exercício da cidadania” (COLARES, 2022, p. 42).

As páginas seguintes destacam a realidade educacional na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, suas dificuldades, lutas, desafios e experiências em tempos pandêmicos da Covid-19, evidenciando as suas singularidades.

3.2 Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento: Dificuldades, desafios e retratos da Educação Pública na várzea santarena

A Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento é uma escola localizada na região de várzea, espaço rural, no município de Santarém no Pará. Inscrita sob o Código do INEP 15147924, atende a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, na modalidade de Ensino Regular e traz uma multiplicidade de realidades e de adversidades. É uma escola quilombola, que lida com os desafios pedagógicos, com a enchente e a vazante do rio Amazonas e, mesmo próximo da sede do município, parece estar tão distante.

A escola é uma instituição social que representa possibilidades e mudanças de realidades. No caso do quilombo Saracura, representa oportunidades de aprendizados, alternativas de vida e de sustentabilidade às populações que habitam os lugares distantes da Amazônia Paraense.

Contudo, nem sempre a escola foi vista pelos comunitários como uma alternativa de mudança de vida. Essa realidade aos poucos foi mudando, pois os quilombolas passaram a entender a necessidade de apropriar-se do conhecimento formal para a reivindicação de direitos, principalmente aos ligados à defesa de seus territórios ancestrais, como analisado na seção anterior.

A Escola Nossa Senhora do Livramento quando da sua formação, contava apenas com uma sala de aula e uma professora que trabalhava com as turmas multisseriadas dos anos

iniciais. Progressivamente, com o aumento da demanda, se acentuou a reivindicação pela ampliação do espaço escolar. No entanto, ocasionalmente, a escola esteve presente na comunidade, diversos fatores contribuíram para que em alguns momentos ela deixasse de existir.

Por volta da década de 60, de acordo com Sousa (2015) a parceria entre a Comunidade e a Igreja Católica, favoreceu o retorno da escola, visto que a Igreja objetivando a evangelização, firmou a parceria. Assim, em Saracura, nesse movimento pela educação, na década de 90 foi construída a escola em madeira, que mesmo tendo duas salas de aula não foram suficientes para atender ao público emergente, chegando a funcionar em outros lugares da comunidade como a igreja e o barracão.

Além das dificuldades da permanência de funcionamento da escola, um fenômeno natural a movimenta todos os anos em determinados períodos: a enchente e a vazante do rio Amazonas. Naqueles tempos também não foram diferentes. Assim, “a escola nem sempre foi constante na comunidade, quando faltava professor ou por ocasião de altas enchentes, por se tratar de uma escola de várzea, o funcionamento da escola era interrompido [...]” (SOUSA, 2015, p.118).

Essas ações de interrupções do ensino aprendizagem ocorriam principalmente porque os professores não eram em sua maioria do quilombo, muitos vinham do espaço urbano do município e dependiam de toda a movimentação do rio Amazonas, que no período das cheias torna-se perigoso, seja pelos movimentos das águas, das embarcações de grande porte ou de outros fenômenos naturais que ocorrem nesse período e interferem na rotina escolar. Desde a gênese da escola é possível perceber as dificuldades e os desafios enfrentados por professores e alunos para que os quilombolas de Saracura pudessem ter acesso ao saber formalmente instituído.

Aos poucos, a Escola Nossa Senhora do Livramento foi se firmando, ampliando o público discente e expandindo as séries para o Ensino Fundamental II, sendo anexa à Escola Haroldo Veloso localizada no espaço urbano do município de Santarém, ainda na década de 90. Nesse período, essa modalidade, funcionava no formato do Sistema Modular de Ensino. Nos anos subsequentes, a escola deixou de ser anexa e tornou-se uma escola Pólo, tendo como anexas, às escolas das regiões do Palhão, do Igarapé da Praia e do quilombo Arapemã. Atualmente, a Escola Nossa Senhora do Livramento não possui nenhuma escola anexa e atende aos alunos que habitam a ilha de Saracura, com exceção dos moradores da parte leste, os tradicionais, do Igarapé da Praia.

De acordo com Sousa (2015) a Escola Nossa Senhora do Livramento no quilombo Saracura, quando era apenas um barracão com duas salas de aulas, teve a sua ampliação

materializada devido à articulação entre escola e comunidade. Assim, em reunião com os moradores e funcionários da escola, conseguiram em 2002, junto à Prefeitura de Santarém, a construção da escola que deveria ser em alvenaria.

No entanto, chegou à comunidade, madeiras para a construção, o que foi recusado pelos moradores e funcionários da escola, alegando que o combinado não teria sido esse. Convém destacar, que os desafios que se apresentam aos quilombolas são respondidos com lutas. Em descumprimento ao combinado, segue a luta. A luta, materializou-se, na construção do prédio em alvenaria, com três pavilhões, que segundo a comunidade, seria mais segura. Todavia, sem manutenção há anos, em 2018, a estrutura predial, não resistiu e desabou.

Há de considerar que, a educação como mecanismo de transformação possibilita a emancipação humana e, a escola é o local viável para a construção dessas possibilidades e mudanças. Nesse sentido, a educação escolar desenvolvida na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento tem passado por desafios ao longo do seu processo ensino-aprendizagem, no entanto, intensificou-se em 2018 a 2022, quando do desabamento da escola. De acordo com Melo e Colares (2022)

Em 2018, o desmoronamento de um pavilhão e posteriormente, das demais dependências da escola, assustou os moradores do quilombo Saracura, ao mesmo tempo, que deixou a comunidade indignada e desprovida do espaço físico para a aprendizagem escolar dos alunos. Fato ocorrido no final de semana, o que de certa forma, evitou maiores danos, por não haver no local, no momento do desabamento, a presença de pessoas, conforme a reportagem do G1 Santarém e Região (2019) (MELO; COLARES, 2022, p. 90).

Esse acontecimento repercutiu negativamente no contexto educacional local, principalmente entre os sujeitos que estavam diretamente ligados à escola, pois como evidenciado nas tabelas 1 e 2⁵⁹, a Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento é a maior escola quilombola, em termos quantitativos de alunos, no entanto, o descaso educacional intensificado nesse período refletiu no âmbito municipal. Várias especulações surgiram, porém “a falta de manutenção na estrutura da escola, por ser de alvenaria com pilares pré-moldados, teriam sido as causas do desabamento do prédio” (MELO; COLARES, 2022, p. 90). Com o desabamento da escola, as reivindicações em torno dessa questão, levaram os quilombolas à luta, novamente.

No ano de 2018, a escola atendeu dez turmas, sendo que o Pré I e II formavam uma turma bissérie. O quadro a seguir evidencia o quantitativo de alunos por série e por gênero.

⁵⁹ Ver subseção 2.3

Quadro 3– Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2018

ANO LETIVO	PERFIL DAS TURMAS			
	SÉRIES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL POR SÉRIES
2018	PRÉ I	05	09	14
	PRÉ II	04	10	14
	1º ANO	08	06	14
	2º ANO	06	06	12
	3º ANO	11	09	20
	4º ANO	03	09	12
	5º ANO	10	13	23
	6º ANO	04	14	18
	7º ANO	07	10	17
	8º ANO	07	06	13
	9º ANO	07	07	14
		TOTAL GERAL	72	99	171

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

Observa-se, que mais de uma centena de alunos precisou se adequar aos desafios e às dificuldades pedagógicas, postas nesse período. O quantitativo de alunos e de alunas matriculados nas séries evidencia o considerado público discente, que precisou lidar com a ausência física do prédio escolar e com a falta de recursos pedagógicos para a consolidação da aprendizagem. Na Educação Infantil foram vinte e oito crianças que tiveram, desde o início da vida escolar, de conviver com a realidade da educação pública, não apenas como alunos e alunas, mas como moradores do quilombo, que viram e ouviram a repercussão do desmoronamento da escola, interna e externamente. Do quantitativo geral de alunos, observa-se que a maioria é constituída por meninos e, do total de 171 alunos, 13 são da região de Palhão.

Em 2019, o demonstrativo de alunos e alunas permaneceu estável. Ao verificar a transição escolar do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, tomando como referência o 5º ano de 2018, se observou, que apenas um aluno não conseguiu a aprovação para o 6º ano. O mesmo raciocínio, aplicou-se ao 7º ano de 2018, tendo um aluno reprovado, totalizando em 2019, no 8º ano, dezesseis alunos. Já no 8º ano de 2018, houve a reprovação de uma aluna, sendo que em 2019, doze alunos formavam a turma de 9º ano, conforme os quadros 3 e 4.

Quadro 4– Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2019

ANO LETIVO	PERFIL DAS TURMAS			
	SÉRIES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL POR SÉRIES
2019	PRÉ I	06	02	08
	PRÉ II	05	10	15
	1º ANO	05	11	16
	2º ANO	08	06	14
	3º ANO	08	06	14
	4º ANO	10	09	19
	5º ANO	03	12	15
	6º ANO	10	12	22
	7º ANO	05	15	20
	8º ANO	07	09	16
	9º ANO	06	06	12
	TOTAL GERAL	73	98	171

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

A análise geral do rendimento escolar nos anos de 2018 e 2019, contido no Projeto Político Pedagógico (PPP) período de 2022 a 2025, da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, apontou para o percentual de 98,27% de aprovação e 1,15% de reprovação no ano de 2018. No ano de 2019, o índice de aprovação diminuiu para 95,92% e apresentou um aumento na reprovação de 3,50%. Tanto em 2018 quanto em 2019, a taxa de evasão foi de 0,58%. Cabe destacar, que no ano de 2019, a escola obteve a nota de 4,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

Tanto a nota obtida no IDEB, quanto os índices de aprovação e reprovação carecem de uma análise minuciosa, visto que nem sempre os dados correspondem a um resultado qualitativo da educação. Essas questões, remete-se a análise de Colares (2016, p. 70-71) quando destaca que “a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso. Desse modo, deve ser entendida como uma experiência extremamente complexa que não se restringe à sala de aula [...]”. Da mesma forma, Saviani (2020, p.1) adverte quanto à “tendência advinda do neoliberalismo de subordinar a educação aos mecanismos de mercado que, na conjuntura da crise política brasileira, redundam num verdadeiro desmonte da educação nacional”.

Portanto, a complexidade educacional está para além dos dados quantitativos e remete aos questionamentos: Quais as condições dadas pelo governo municipal, aos professores, aos alunos e aos demais servidores que fazem educação pública na várzea do Saracura? A pesquisa

tem mostrado que são condições mínimas e precárias. As dificuldades são frequentes e as lutas constantes.

Dentre os diferentes fatores que contribuíram para a evasão escolar, destaca-se a questão econômica, pois de acordo com Sousa (2015, p. 120) “[...] devido ao trabalho familiar da pesca, as crianças auxiliam na economia da família pescando junto com seus pais [...]”. Esse talvez seja o principal fator que acompanha os discentes ao longo dos anos e da sua vida acadêmica, pois a comunidade tem como meio de subsistência, a pesca e a agricultura, daí, muitos alunos, abandonarem a escola para ajudar na renda familiar. Essa realidade não é somente de Saracura, está presente nas escolas públicas brasileiras, afetando principalmente, os filhos da classe trabalhadora.

Conforme mencionado, a escola do Saracura vive periodicamente o desafio das enchentes e das vazantes do rio Amazonas, no entanto, o desabamento da escola apresentou-se como um desafio a mais à comunidade escolar e não escolar, que precisou adaptar o ambiente para esse novo tempo. No cenário local, a construção do novo prédio da escola durou de 2018 a 2022. Ressalta-se, que o calendário escolar da região de várzea é um calendário diferenciado, iniciando as suas atividades em meados de um ano e concluindo no ano seguinte.

Como a escola desabou em abril, final do ano letivo de 2018 e as escolas de várzeas ficam três meses sem aulas, a partir de agosto, início do ano letivo de 2019, as atividades escolares tiveram que ser adaptadas em ambientes diversos.

Sabe-se que, a educação pública sempre foi alvo da classe dominante e de seus projetos, no entanto, os descasos e os desmontes no cenário educacional brasileiro, após o Golpe de Estado de 2016, que tirou do poder uma presidenta democraticamente eleita, demarca uma estrutura destrutiva, levada a cabo no governo do golpista Michel Temer e intensificada a partir de 2019, no (des) governo de Jair Bolsonaro.

Essa destruição no governo Temer afetou diversos setores, “citamos a PEC 55, que congela os investimentos em educação e saúde por 20 anos, que, como vimos, só nestas duas áreas, implica a perda de mais de R\$ 1 trilhão de reais, a reforma do Ensino Médio (Medida Provisória (MP nº 7º 48/2016) [...]” (ORSO, 2020, p. 73).

Esses são alguns exemplos dos desmontes iniciados após o golpe de 2016 e intensificados com a ascensão de Bolsonaro ao governo federal e de sua política neoliberal. Não se trata de desconsiderar o déficit educacional da educação pública, o que se questiona é o projeto destruidor do governo federal que se disseminou em todas as regiões do Brasil, prejudicando principalmente os filhos da classe trabalhadora que na sua maioria estão nas escolas públicas de todo o país.

No caso da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, após o desabamento da sua estrutura física, questiona-se, como ficou a oferta da educação escolar e a estrutura didático-pedagógico para o ensino e a aprendizagem dos alunos, durante o período de 2018 a 2022? Lidar com os desafios e os descasos educacionais em nível nacional e local foi um ato de resistência, também, aos que fazem educação na Escola de Várzea, no quilombo Saracura.

Dessa forma, objetivando manter a oferta da educação escolar aos alunos, foram improvisados, em parceria com a comunidade, espaços que pudessem ser desenvolvidas as atividades escolares. Esses lugares foram o barracão comunitário, o salão da Igreja e embaixo das árvores, ao ar livre.

As imagens 21, 22 e 23, evidenciaram esses momentos de desafios da educação escolar no quilombo Saracura.

Imagem 21 - Escola Interditada pela Defesa Civil.



Fonte: Corrêa (2019).

Imagem 22 - Atividades escolares realizadas debaixo de árvores.



Fonte: Rabelo (2019).

Imagem 23 - Atividades escolares realizadas no barracão comunitário.



Fonte: Rabelo (2019).

Esses desafios envolveram e envolvem um coletivo que como já anunciado lida diariamente com a geografia do lugar, com as intempéries naturais e, naquele momento, a ausência do espaço físico da sala de aula tornou-se um contratempo a mais aos professores e aos alunos. Sabe-se que as salas de aula não são homogêneas e carecem de um trabalho docente individualizado, sem falar das maneiras como cada discente aprende. Acredita-se que a ausência da estrutura física e a falta de um ambiente favorável à aprendizagem, que possibilitasse a execução da rotina diária, principalmente nos espaços abertos, tenha contribuído para acentuar as dificuldades de aprendizagens desses alunos.

A estrutura didático-pedagógico é fundamental para que o professor minimamente desenvolva a sua docência e contribua com uma educação pública capaz de transformar realidades e articular pensamentos contra hegemônicos entre os conteúdos em estudos e a

realidade vivida, inclusive, inferindo sobre o descaso governamental, vivido nesse período na escola de várzea e no quilombo Saracura.

Dentre as dificuldades, destacam-se ainda, a chegada à escola. A imagem 24 mostra esse acesso no início das cheias do rio e a imagem 25 destaca a escola em tempos de seca. A ponte construída em parceria com a escola e a comunidade permite driblar o fenômeno natural das águas e, enfrentar os desafios da jornada diária de trabalho e de aprendizagem, tendo como sujeitos ativos, professores e alunos. Portanto, “o rio é caminho de partidas e chegadas onde esses contatos se estabelecem” (OLIVEIRA; SILVA; PRINTES, 2022, p.13).

As cheias do rio dificultam não apenas o ir e vir à escola, mas apresentam os desafios que a natureza traz, pois a presença de animais peçonhentos, como as cobras, é constante. Os cuidados nesses períodos precisam ser redobrados, pois caso ocorra algum incidente envolvendo esse animal, é necessário ir ao espaço urbano do município em busca de tratamento, o que não é tão simples.

Imagem 24 – Chegada e acesso à escola pela ponte, em virtude das cheias dos rios.



Fonte: Melo (2022).

Imagem 25 – Atual escola, entregue à comunidade no início de 2022.



Fonte: Melo (2022).

As imagens 26 e 27, mostram as embarcações usadas no transporte escolar de alunos e de professores e o porto do quilombo Saracura que dá acesso à escola. Os alunos chegam às aulas, em embarcações terceirizadas para esse fim e, na lancha escolar da Prefeitura de Santarém, nesta, trabalham os servidores pagos pelo governo municipal.

Os alunos que estudam na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, são das diversas partes do quilombo Saracura. Para facilitar a rotina de transporte escolar na ilha, estabeleceu-se três rotas denominadas de “parte de baixo”, “parte do meio” e “parte de cima”. Essas denominações ajudam no fluxo e no itinerário até a escola. Uma dessas rotas, a “parte de cima” atende aos alunos, moradores da comunidade do Palhão e as demais, transportam os alunos de Saracura.

Um dos aspectos que envolve esse alunado está relacionado à questão identitária, pois nem todos se reconhecem como quilombolas, principalmente os alunos que moram na região de Palhão, apesar de estudarem na escola quilombola. Por outro lado, a gestão da escola reconhece todos os alunos como quilombolas e moradores do quilombo Saracura, inclusive, os de Palhão.

Esse conflito identitário, mencionado na subseção anterior, reflete no campo educacional, pois as controvérsias estão relacionadas, sobretudo, à extinção do território de Palhão. No entanto, embora parte do território tenha sido levado pelo movimento das “terras caídas”, há de considerar que o lugar não é constituído apenas por base territorial física, é também constituído por pessoas que constroem suas histórias, suas tradições, suas identidades. Daí, muitos alunos se reconhecerem e autodenominarem moradores do Palhão e não pertencentes ao núcleo de Saracura. As imagens a seguir, evidenciam o porto de Saracura e as embarcações usadas no transporte escolar.

Imagem 26 – Porto do quilombo Saracura



Fonte: Melo (2022).

Imagem 27 – Transporte escolar em regiões de várzeas, porto do quilombo Saracura



Fonte: Melo (2022).

Associado a todas as contradições e ao processo de ausência física da escola, no período de 2018 a 2022, ocorreu a crise sanitária da Covid-19. Assim, o que não estava bem, ficou mais difícil. Essa doença causada por síndrome respiratória grave, identificada na cidade de Wuhan na China, foi noticiada nos diversos meios de comunicação, gerando impactos diversos, refletindo no contexto educacional e na escola em particular. Essa pandemia agravou as desigualdades sociais, raciais, de gênero, econômicas, que já existiam na sociedade brasileira.

Os decretos estaduais e municipais orientaram a suspensão das aulas em todos os estados e municípios brasileiros. Essa orientação também foi aplicada ao município de Santarém-Pará e à rede municipal de ensino. Saviani (2020) ratifica essa ação, afirmando que “o advento da

pandemia do Corona vírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas” (SAVIANI, 2020, p. 5).

Em Santarém, o Decreto nº 095/2020 – GAP/PMS, de 18 de março de 2020, determinou medidas provisórias que ordenaram a educação pública municipal

Art. 4º Fica suspenso no período de 23/03/2020 à 05/04/2020 as aulas das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED os ajustes que se fizerem necessários ao cumprimento deste Decreto (SANTARÉM, 2020).

Esse Decreto suspendeu as aulas presenciais no município em virtude do aumento de contágio e da mortalidade provocada pelo Coronavírus. Progressivamente, novas medidas foram decretadas e outras mantidas, como a permanência pela suspensão das aulas, de acordo com o Decreto nº 122/2020 – GAP/PMS, de 05 de abril de 2020, no seu artigo 4º. Todas as escolas da rede municipal passaram a desenvolver as suas atividades de forma não presenciais, inclusive a Escola Municipal de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Obedecendo a todos os protocolos sanitários, os professores e os demais funcionários da escola continuaram a desenvolver as suas atividades diárias. Cabe destacar, que o uso de máscara foi um item obrigatório, no período, no sentido de evitar a propagação da doença.

No ano de 2020, a escola atendeu a um total de 166 alunos, distribuídos em dez turmas, sendo que o Pré I e II formavam uma turma bissérie. O quadro a seguir, mostra o perfil dessas turmas.

Quadro 5– Perfil das Turmas: Nº de alunos matriculados por séries – Ano: 2020

ANO LETIVO	PERFIL DAS TURMAS			
	SÉRIES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL POR SÉRIES
2020	PRÉ I	02	08	10
	PRÉ II	06	02	08
	1º ANO	05	09	14
	2º ANO	05	11	16
	3º ANO	08	06	14
	4º ANO	08	06	14
	5º ANO	08	11	19
	6º ANO	03	10	13
	7º ANO	10	14	24
	8º ANO	05	13	18
	9º ANO	07	09	16

	TOTAL GERAL	67	99	166
--	--------------------	----	----	-----

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

Percebe-se que houve uma redução no quantitativo geral de alunos matriculados em 2020, se comparado aos anos de 2018 e 2019. Essa redução permaneceu no ano de 2021, sendo atendidos neste ano, um total de 157 alunos, conforme o quadro 6.

A turma com o maior quantitativo de alunos em 2020, foi o 7º ano, no entanto, em 2021, houve uma redução no recebimento desses alunos no 8º ano, uma baixa de 6 alunos. O mesmo ocorreu com as turmas do 5º e 6º anos de 2020 e 2021, respectivamente, apresentando também, uma redução de seis alunos. Esses dados podem ser observados nos quadros 5 e 6.

Quadro 6– Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2021

ANO LETIVO	PERFIL DAS TURMAS			
	SÉRIES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL POR SÉRIES
2021	PRÉ I	05	04	10
	PRÉ II	02	08	08
	1º ANO	06	02	14
	2º ANO	05	09	16
	3º ANO	05	10	14
	4º ANO	07	06	14
	5º ANO	08	06	19
	6º ANO	08	11	13
	7º ANO	03	09	24
	8º ANO	11	14	18
	9º ANO	05	13	16
		TOTAL GERAL	65	92	157

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

Nota-se que a redução dos discentes no período crítico e letal da pandemia é visível. O medo que assolou o mundo, as incertezas, a falta de cuidados e de iniciativas emergenciais, por parte do governo federal, fizeram com que muitas pessoas entrassem em pânico. Nesse sentido, Colares e Lombardi (2021, p. 40) destacam que “a pandemia amplificou as nossas mazelas sociais e, dado o ambiente interno de confronto político no país, gerou ainda mais problemas [...]” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 40).

A falta de direcionamento para o campo educacional, contribuiu para que muitos alunos ficassem em casa, acatando assim, as orientações divulgadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Nessa direção, muitos governadores e prefeitos, obedecendo as orientações desse Órgão, tomaram medidas que evitassem a propagação da doença.

No município de Santarém, o Decreto nº 112/2020 – GAP/PMS, de 05 de abril de 2020, determinou medidas de enfrentamento à pandemia e, no seu art. 2º § 1º, destacou o isolamento e a quarentena

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das demais que não estejam doentes, ou ainda bagagens, contêineres, animais e meios de transporte, no âmbito de sua competência, com o objetivo de evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Diferentemente do governo federal, que não via a pandemia como uma situação grave negava a ciência, estimulava a circulação de pessoas e desconsiderava o surto pandêmico, o estado do Pará e o município de Santarém, através de seus representantes políticos, mostraram-se preocupados com a crise sanitária que assolou o mundo e, direcionaram naquele momento, medidas que pudessem reduzir o contágio e que favorecesse a estabilidade emocional de suas populações.

No campo educacional local e, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, as atividades didático-pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas para um período de quinze dias, havendo o recebimento, a correção e a devolutiva das atividades escolares aos alunos e aos seus responsáveis. Dessa forma, o ensino remoto, em Saracura, não utilizou as redes sociais e as mídias digitais. Primeiramente pelo fato de nem todos os alunos e as alunas possuírem um aparelho celular, comumente utilizado nesse período, pelas demais escolas, para acompanhamento das aulas virtuais. Segundo, pelo fato de o sinal de internet ser muito fraco na localidade e, também nem todos terem acesso, daí, a opção pelas atividades não presenciais, feitas de maneira impressa.

Essa realidade aguça as contradições sociais e remete as contribuições de Frigotto (2021). “No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos”. Na prática representou as desigualdades sociais “e, segundo, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor. Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão[...] (FRIGOTTO, 2021, p.643, 644).

Da mesma forma, Colares e Lombardi (2021) advertem que “ao contrário de garantir acesso às atividades remotas, com a pandemia ficaram em maior evidência os históricos problemas educacionais das redes públicas de ensino no Brasil, notadamente as disparidades entre as regiões, bem como entre as classes e frações de classe” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 40).

Essas desigualdades e disparidades sociais, raciais, educacionais e regionais foram evidenciadas e destacadas no cenário da educação brasileira, de forma ampla. No quilombo Saracura, as singularidades da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento mostraram a força da resistência, mas também evidenciaram os desafios e as dificuldades da educação pública nos espaços rurais. Diante a tais desafios, os quilombolas, seguem em luta.

Retomando o perfil das turmas dos alunos matriculados em 2020 e 2021, segundo o Projeto Político Pedagógico (2022-2025) da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, o percentual de aprovação, nesses anos foi de 100% e a reprovação e evasão apresentaram taxa de 0%. Considerando as implicações da Covid-19 e as legislações estabelecidas durante o período pandêmico, o Conselho Municipal de Educação (CME) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, em caráter de excepcionalidade, tomaram algumas medidas.

A Nota Técnica Conjunta N° 001/ 2021 determinava um currículo contínuo que deveria ser desenvolvido nos anos letivos de 2020 e 2021, onde os discentes tinham a flexibilização da aprovação, não podendo ser reprovados. No resultado final do rendimento escolar de cada aluno deveria ter a observação de Promovido/Aprovado, com exceção daqueles que haviam solicitado a transferência ou cancelamento da matrícula. Essa complexidade foi descrita na Nota Técnica Conjunta N° 001/ 2021

O professor (a) deverá registrar em seu diário de classe, que possibilita o acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, bem como no relatório final as seguintes observações:

APROVADO: aluno cumpriu a carga horária e realizou as atividades tendo alcançado os objetivos de aprendizagens propostos para o ano letivo.

PROMOVIDO 1: o aluno cumpriu a carga horária e as atividades, mas não alcançou totalmente os objetivos propostos para o ano letivo.

PROMOVIDO 2: o aluno efetivou a matrícula. Não realizou as atividades. Não alcançou os objetivos propostos para o ano letivo (AAE/SEMED e CME/STM/PA, 2021, p.3).

Essas medidas emergenciais refletiram na aprendizagem dos alunos no ano de 2022, quando da realização da avaliação diagnóstica promovida pela Semed, visto que foram promovidos, alunos sem realizar nenhuma atividade durante o ano de 2020 e 2021, a única condição, foi a efetivação da matrícula, na Rede Pública Municipal de Educação em Santarém.

A defasagem de conhecimento, realidade no cotidiano escolar a tempos, nesse período intensificou-se e refletiu nos dados que foram analisados na seção 3.4 deste trabalho.

Quanto à redução dos alunos, nesses anos observados, acredita-se, que o medo e a insegurança por parte das famílias, devido ao avanço da Covid-19 e o quantitativo de óbito anunciado diariamente, contribuíram para que nesse período, houvesse a redução do quantitativo de alunos na escola.

Após a diminuição do contágio e o controle da pandemia através da vacinação, aos poucos foram retomadas as atividades cotidianas, inclusive as educacionais. De acordo com o Decreto nº 922/2021 – GAP/PMS, de 14 de julho de 2021, assim, determinava sobre a retomada das atividades escolares

Art. 2º As unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, ficam autorizadas a funcionar e a ofertar aulas na modalidade presencial a partir do dia 02 de agosto de 2021, com retorno gradual, facultativo e intercalados das aulas.

Parágrafo único. Compete à Secretaria Municipal de Educação – SEMED a edição do Protocolo Geral para o retorno presencial, facultativo e gradual das atividades presenciais no ambiente escolar das unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino;

Art. 3º O retorno às aulas nas instituições de ensino, na forma presencial, deverá considerar o limite máximo de 70% dos alunos matriculados por turma e turno de funcionamento, adotando sempre que possível sistema de rodízio de alunos e horários a fim de evitar aglomerações (SANTARÉM, 2021).

O retorno das aulas presenciais nas escolas municipais ocorreu gradativamente e na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento também, com um número cada vez mais reduzido de alunos, conforme o quadro 7.

Quadro 7– Perfil das Turmas: N° de alunos matriculados por séries – Ano: 2022

ANO LETIVO	PERFIL DAS TURMAS			
	SÉRIES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL POR SÉRIES
2022	PRÉ I	04	02	06
	PRÉ II	06	04	10
	1º ANO	02	07	09
	2º ANO	06	03	09
	3º ANO	07	05	12
	4º ANO	05	11	15
	5º ANO	07	06	13
	6º ANO	08	06	14
	7º ANO	08	12	19
	8º ANO	03	08	11
	9º ANO	08	14	22
	TOTAL GERAL	64	78	142

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

Observou-se que houve um declínio no número de matrículas de alunos a partir do ano de 2020 e foi intensificando nos anos de 2021 e 2022. Outra observação relacionada ao quantitativo de alunos, predominando no total geral em cada ano letivo, o alunado masculino.

De acordo com o quadro 7, o quantitativo de alunos matriculados na Educação Infantil apresentou considerável redução. Por outro lado, houve um acréscimo nas matrículas de alunos do 9º ano, em 2022, se comparado com os anos de 2018 a 2021.

Esses alunos que concluem o 9º ano, enfrentam um desafio a mais, que é a efetuação da matrícula no Ensino Médio, visto que a oferta dessa Modalidade de Ensino ocorre por meio da Secretaria Estadual de Educação, através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que funciona na própria Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, em parceria com a Rede Municipal de Educação.

O desafio consiste na diferenciação do calendário escolar, visto que, a região de várzea tem um calendário diferenciado, conforme mencionado em escritos anteriores. Já, a rede estadual de educação segue o calendário urbano, o que entra em conflito com o calendário municipal de várzea, pois, neste, o ano letivo inicia geralmente em julho/agosto de um ano e termina em abril do ano seguinte.

O início das aulas na Rede Estadual geralmente ocorre em fevereiro e, a previsão para a conclusão do primeiro bimestre, é final do mês de abril, justamente o mês em que encerra o ano letivo dos alunos da rede municipal, nas regiões de várzeas.

Para que esses alunos possam efetuar suas matrículas no Ensino Médio, acredita-se que, deve ocorrer um acordo entre a escola, as Secretarias Municipal e Estadual de Educação no intuito de promover a antecipação das aulas desses alunos, a fim de que os mesmos possam dar sequência ao seu processo de escolarização formal, no lugar onde vivem. Questiona-se: Como esse aluno de 9º ano, que concluiu o Ensino Fundamental aligeirado, consegue chegar ao Ensino Médio e se manter estudando? E nessa proposta do Novo Ensino Médio, posto no currículo escolar? Questionamentos para refletir.

Portanto, caso de fato, essas negociações ocorram, seria viável encontrar estratégias que viabilizassem o ingresso dos alunos no Ensino Médio, sem prejuízo dos conteúdos escolares, pois, de acordo com Saviani (2015)

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 287).

São essas formas, que se propõem serem encontradas para que esses alunos de fato obtenham uma educação pública que valorize os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade e, tão necessários para a transformação das estruturas societárias. Percebe-se que, diante dos desafios da educação pública na várzea, os alunos quilombolas seguem na luta, por acesso a uma educação, para além dos marcos legais. Uma educação que dê a eles e aos seus professores condições materiais e culturais para a construção de uma Educação do Campo e Quilombola de qualidade.

Outro ponto a se considerar nesse período, foi a precarização do trabalho docente, principalmente nesse período pandêmico da Covid 19. Amanda Moreira da Silva (2020, p.588) trouxe discussões importantes evidenciando que as “metamorfozes no mundo do trabalho, no contexto brasileiro, marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo de forma global”. Isso tem contribuído para a intensificação da exploração do trabalho docente, naquilo que a autora denominou de youtuberização.

A Youtuberização como define Silva (2020) foi e continua sendo uma prática de consulta na plataforma digital do Youtube, onde também, se encontram conteúdos voltados à educação, e auxiliam diversos públicos, inclusive, professores e alunos, a compreenderem determinados conteúdos ou situações.

Nesse contexto do trabalho remoto, cabe destacar que de acordo com Silva (2020, p. 599) “os professores passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas, pois o tempo de preparação de um conteúdo para meios digitais (elaboração de slides, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas etc.)” tornou-se mais extenso e exaustivo se comparado ao planejamento para as aulas presenciais, sem falar que os instrumentos de trabalho eram custeados pelo próprio professor.

Diante dessa complexa realidade, Frigotto (2021) chama a atenção para “a mistura entre a vida privada da família e o trabalho profissional. Um processo, portanto, que rouba a privacidade do convívio familiar ou do espaço privado da casa e faz da sala de estar ou dos quartos espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão [...]” (FRIGOTTO, 2021, p. 644).

Essa realidade do ensino remoto, através das tecnologias, mostrou as desigualdades sociais e a intensificação do trabalho docente. Embora, essa forma de ensino não tenha sido usada com os alunos na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, os professores, de alguma forma, na incerteza desse novo tempo, buscavam sugestões pedagógicas para ajudá-los no exercício do ofício.

Diante de todos os desafios, mencionados até aqui, destaca-se, ainda, a Lei Complementar 191/22, de autoria do deputado Guilherme Derriti (PP-SP), noticiada nas mídias televisivas e publicada no Diário Oficial da União, em 09 de março de 2022. Essa Lei desconsiderou todo o trabalho dos professores durante a pandemia, entre março de 2020 a dezembro de 2021. Esse ataque inconstitucional aos olhos dos trabalhadores da educação e de muitos estudiosos, remete-se ao desmonte friamente pensado pelo governo de Jair Bolsonaro e de seus cúmplices.

Na prática, essa Lei Complementar prejudicou a obtenção de direitos trabalhistas contidos nos planos de carreira dos servidores do magistério da Educação Básica, como licença-prêmio, triênios, quinquênios e outros. Esse período de 2020 a 2021, serviu apenas como tempo para a contagem da aposentadoria, em virtude de ter permanecido o recolhimento normal das contribuições previdenciárias. Essa lei mostra o avanço da política neoliberal no campo educacional e evidencia o projeto político da extrema direita que avança mundialmente.

Contraditoriamente, nesse período pandêmico, os profissionais da educação tiveram mais trabalho e ainda custearam todas as despesas para cumprir as aulas remotas, visto que de acordo com Frigotto, houve o aumento “[...] de gastos de luz, internet, computador, ou seja, de toda a infraestrutura do trabalho que são obrigações do Estado ou do patrão”. Em oposição a essa situação, “a perspectiva da classe trabalhadora é de continuar e ampliar as lutas que tem pautado na sociedade brasileira ao longo de nossa história com a consciência de estamos numa conjuntura muito adversa” (FRIGOTTO, 2021, p. 644, 642). Ratifica-se, as críticas, contra essa política e o governo que se estabeleceu no Brasil de 2019 a 2022.

Além dos desafios pedagógicos, dentre os outros evidenciados, “destacam-se a falta de água potável e a ausência de energia elétrica. A falta de eletricidade dificulta o armazenamento de merenda escolar mais saudável e, contribuí para o contínuo consumo de enlatados nas refeições escolares” (MELO; COLARES, 2022, p. 92).

Embora o Quilombo Saracura, por ser uma ilha, seja cercado por água de todos os lados, os moradores vivem a contradição de não ter acesso à água potável e nem o saneamento básico necessário. Utilizam fossas rudimentares e, no período da enchente do rio, os terrenos são invadidos pela água. E essa mesma água do rio é utilizada pelos quilombolas para as diversas utilidades, inclusive, para beber.

Em pleno século XXI, a ausência de energia elétrica é realidade gritante nas regiões de várzea no município de Santarém, influenciando diretamente no cotidiano escolar o que inviabiliza a conservação da merenda, o uso de tecnologias digitais para assessorar a rotina de sala de aula e, a própria utilização de eletrodomésticos e eletrônicos na comunidade. Embora, na escola, já tenha motor de luz, nem sempre é utilizado, por diversos fatores, dentre eles, a

necessidade de combustível para o funcionamento, o que nem sempre tem, com exceção em eventos promovidos pela escola como, o I Festival Folclórico de 2022, ocorrido à noite.

Outro aspecto que evidencia a expansão da política neoliberal na educação municipal em Santarém e as suas contradições, é a implantação do Novo Sistema⁶⁰ de Gestão Escolar. Como já mencionado, visa à frequência digital facial, matrículas online e todos os serviços educacionais ligados às escolas públicas municipais, inclusive para a região de várzea. Saracura, localizado na várzea santarena, não dispõe de energia elétrica pública. Será que com a expansão capitalista no sistema educacional local, Saracura e a Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, vão viver o ar da modernidade, a exemplo dos moradores de várzea, Costa do Tapará⁶¹, também região de Santarém?

As faces da educação pública na várzea foram construindo os seus retratos. Dessa forma, em observação e participação como ouvinte, na reunião pedagógica da escola (conforme imagem 28), foi explicitado os resultados da Avaliação Diagnóstica (2022) realizada pelos alunos, para a verificação da aprendizagem durante o período pandêmico. Esse ponto foi tratado mais adiante, na seção 3.4 deste trabalho. A imagem 29, mostra a escola Nossa Senhora do Livramento em tempos de cheia e explicita os desafios postos cotidianamente aos alunos e aos professores para a efetivação do processo formativo em um contexto de educação formal, na várzea santarena.

Imagem 28 – Reunião Pedagógica: Professores, pedagogo e direção



Fonte: Melo (2022).

Imagem 29 – Escola Nossa Senhora do Livramento em tempos de cheias



Fonte: Rabelo (2023).

⁶⁰ Para mais informações, Cf. <https://santarem.pa.gov.br/pautas/educacao/prefeitura-realiza-demonstracao-de-equipamento-facial-que-fara-parte-do-sistema-de-gestao-escolar-da-secretaria-de-educacao-semex-dd8w?portal=institucional>.

⁶¹ Cf. <https://santarem.pa.gov.br/noticias/urbanismo-e-servicos-publicos/costa-do-tapara-da-adeus-a-escuridao-e-comemorar-a-chegada-da-iluminacao-e-das-luminarias-em-led-voyhtr>.

Os retratos da educação pública municipal na várzea, evidenciados ao longo desta seção, mostraram as singularidades da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento. Retratos de lutas, de dificuldades e de desafios desde a sua gênese, de descasos e de desmontes, de conflitos identitários, de educação em tempos pandêmicos e das dificuldades por conta da enchente e da vazante do rio Amazonas, sempre dialogando, entre o singular e o universal.

Portanto, após dois anos de uma escolarização difícil, por não ter o prédio escolar que favorecesse um ambiente minimamente propício ao conhecimento e, mais dois anos de suspensão das aulas presenciais, em virtude da Covid-19, há de considerar também, a intensificação do trabalho docente. Os desafios da profissão docente são diversos e atravessam décadas, no entanto, com a pandemia, essa situação se agravou e escancarou a vulnerabilidade dos profissionais da educação em geral e da educação pública nas redes de ensino em todo o país. A subseção a seguir explicita a precarização do trabalho docente e traz o perfil dos profissionais da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

3.3 Precarização do trabalho docente: Perfil de profissionais da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento

O capitalismo contemporâneo cada vez mais tem se intensificado e gerado profundas mudanças no mundo do trabalho. A lógica destrutiva do capital, amplia-se continuamente, gerando a precarização do trabalho em diferentes frentes. É importante destacar, que a crise atual do capitalismo, além de explicitar a precarização, também evidencia a perda de direitos conquistados a duras penas.

Essas mudanças sociais estão diretamente ligadas às transformações econômicas que atingem cada vez mais a sociedade capitalista e refletem em vários campos, inclusive o educacional. No contexto educacional percebe-se, a adesão gradativa da política neoliberal, ocasionando profundas modificações no sistema educativo e, despertando o alerta para a intenção política, de transformar a escola, principalmente a escola pública, em uma escola neoliberal.

Nesse sentido, a incerteza, tem assolado a classe trabalhadora em geral e os profissionais da educação em particular, gerando a intensificação e a flexibilização da jornada de trabalho, a perda de direitos, e acentuando a lógica destrutiva do capital. De acordo com Amanda Moreira da Silva (2020, p.588)

Essas metamorfoses no mundo do trabalho, no contexto brasileiro, marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo de forma global – especialmente na periferia do sistema – por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas [...]

Essas mudanças no mundo do trabalho têm acentuado a flexibilização e a precarização do trabalho docente, realidade presente, na rede pública municipal de educação em Santarém, no Estado do Pará. Os Processos Seletivos Simplificados (PSS's) tornaram-se comuns na contratação de mão de obra docente, cada vez mais precarizada. Essa lógica é aplicada na lotação de professores temporários tanto para as escolas urbanas, quanto para as escolas, localizadas nos espaços rurais do município.

A lotação de professores para as regiões de várzeas são as que mais explicitam essa lógica de exploração capitalista. Colares e Colares (2021) ao destacarem os retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira, trazem dentre vários aspectos, relatos de profissionais dos municípios de Almeirim e de Terra Santa, localizados na região Oeste do Pará. Esses profissionais desenvolvem a docência nas escolas de várzeas. Assim, de acordo com esses autores

De certa forma, as respostas dadas à pergunta “o que é ser professor de escola de várzea” trouxeram diversos elementos, desde aqueles na linha do sofrimento até aqueles que trazem a responsabilidade para o plano individual, da iniciativa e do esforço, até aquelas nas quais já se nota a presença de uma consciência coletiva, de classe, considerando a composição da sociedade e as desigualdades que nela estão presentes, como produto histórico, e sobre as quais a escola e o professor se veem, muitas vezes, perplexos e até impotentes. Isso ocorre em todos os níveis da educação, todavia tende a ser mais acentuada entre os que trabalham em locais mais isolados, com menos contato com seus pares, características estas muito presentes em grande parte das escolas de várzea [...] (COLARES; COLARES, 2021, p. 45).

Essa realidade explicitada por Colares e Colares (2021) estende-se as demais cidades amazônicas, inclusive, em Santarém-Pará. A complexidade que envolve os profissionais das escolas de várzea, reflete o descaso educacional e o desrespeito ao docente, pois cada vez mais esse profissional é levado a desempenhar atividades para além de sua prática pedagógica e de suas responsabilidades didáticas. Quando se afirma, que a lotação de professores para as regiões de várzeas são as que mais explicitam essa lógica de exploração capitalista, refere-se ao professorado temporário, aquele que não tem vínculo efetivo com a SEMED. Esses professores com contratos temporários têm servido como “exército de reserva”, com remuneração geralmente inferiores aos demais professores com carreira, a esse tipo de profissional docente, Silva (2020), define como precariado professoral. Assim,

O precariado professoral vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro nas últimas décadas, que experimenta a totalidade da flexibilidade salarial, integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico, além de viver em situação de total insegurança social e econômica. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que não têm identidades ocupacionais, que entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e estão constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional (SILVA, 2020, p.591).

As reflexões de Silva (2020) permitem analisar que com a flexibilização do trabalho docente tem surgido uma nova camada dessa classe, denominado pela autora de Precariado professoral, que mesmo altamente escolarizados se inserem em condições precárias de trabalho e de vida social, convivendo com o fantasma da instabilidade econômica e profissional. No mesmo sentido, Colares e Colares (2021) destacam “quase sempre, esses trabalhadores se submetem às condições mais adversas e sequer denunciam com o receio de serem perseguidos e, no limite, perder o “ganha pão”, a única fonte de renda de que dispõem para o sustento próprio e da família” (COLARES; COLARES, 2021, p. 47).

Na Rede Pública Municipal de Educação em Santarém, esses profissionais mesmo altamente escolarizados, que constituem esse precariado professoral, não são remunerados por sua escolaridade e titulação, mesmo aqueles com títulos de mestres e de doutores. Em contrapartida, no ato da contratação, esses professores precisam comprovar que possuem o nível superior e, a concorrência entre eles, através do PSS, se dá por meio de provas de títulos, o que evidencia a contradição social. Essa contradição dialética da sociedade e da própria educação contribui para aprofundar a exploração do capital e as desigualdades sociais.

Outro fator que evidencia a intensificação da política neoliberal na educação pública municipal de Santarém, voltada às escolas de várzeas, está relacionado ao calendário escolar diferenciado para essas regiões. Na prática, há contenção de gastos na folha de pagamento da Educação e mostra o descaso e a precarização do trabalho docente, quando em média, por um período de três meses, esses profissionais ficam desempregados, tendo de conviver com o medo, a insegurança e a incerteza de renovação do contrato de trabalho, tão necessário ao processo de produção e de manutenção da existência humana.

Um demonstrativo dessa realidade da educação pública santarena, em regiões de várzea, está evidenciado na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, conforme tabela 3.

Tabela 3: Demonstrativo de Lotação – Equipe Gestora - Ano 2022

Função	Situação Funcional	Qualificação	Identificação
Diretor	Temporário	Licenciatura Pedagogia	Quilombola
Pedagogo	PSS	Licenciatura Pedagogia	Não Quilombola
		Ensino Médio – Curso	
Secretário escolar	Temporário	Técnico em Secretariado Escolar	Quilombola

Fonte: Setor de Divisão da Educação Escolar Quilombola (2022) e PPP (2022-2025) da Escola.

Observa-se que a equipe gestora é composta 100% da mão de obra temporária, no entanto, 2/3 possui nível superior, com formação específica para atuarem nas funções de direção e coordenação pedagógica. A qualificação do secretário escolar não é em nível superior, mas é uma qualificação técnica voltada para a gestão administrativa nos espaços escolares.

Destaca-se ainda, que na identificação dos profissionais que atuaram na equipe gestora da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, no ano de 2022, apenas o pedagogo não é quilombola, os demais são quilombolas do próprio território de Saracura.

Entende-se, por temporário, definido na tabela 3 e nas subsequentes, o profissional contratado pela Prefeitura Municipal de Santarém, para o ingresso no serviço público, por meio do contrato temporário, que atualmente ocorre de três formas: através da indicação dos movimentos sociais, da velha política partidária clientelística e do Processo Público Seletivo Simplificado.

Com a flexibilização das relações entre capital e trabalho, os Processos Seletivos Simplificados (PSS's) tornaram-se comuns e intensificaram a exploração da força de trabalho, estimulando a competitividade e o trabalho intermitente. Para as instituições de Estado, em especial, os governos municipais, essa prática é mais vantajosa, visto que esse profissional é compelido à produtividade, portanto, pela condição que lhe é imposta, tende a produzir mais. Desenvolve atribuições para além da sua jornada de trabalho, na tentativa de manter o vínculo empregatício para os anos posteriores, isso, na prática, é a intensificação da exploração do capital, para a extração de mais valia. Sem falar, da economicidade das instituições de Estado, ao manter esse profissional fora da folha de pagamento por um período de dois a três meses, em média.

Em continuidade aos retratos da educação pública municipal relacionados ao perfil dos profissionais da educação, na várzea do Saracura, destaca-se, o demonstrativo de lotação da equipe docente, em 2022, suas qualificações e situação funcional, de acordo com a tabela 4.

Tabela 4: Demonstrativo de Lotação – Equipe Docente - Ano 2022

Função	Situação Funcional	Qualificação	Identificação
Professor/a	PSS	Licenciatura Pedagogia	Quilombola
Professor/a	Temporário/a	Licenciatura Pedagogia	Quilombola
Professor/a	PSS	Licenciatura Pedagogia/Bacharelado em Educação Física	Quilombola
Professor/a	PSS	Magistério/Cursando Licenciaturas Integradas Língua Portuguesa/Inglês	Quilombola
Professor/a	PSS	Licenciatura Pedagogia/Licenciatura Língua Portuguesa	Quilombola
Professor/a	PSS	Licenciatura Matemática	Não Quilombola
Professor/a	Temporário/a	Licenciaturas Integradas História/Geografia	Quilombola
Professor/a	Temporário/a	Licenciaturas Integradas Português/Inglês	Quilombola
Professor/a	PSS	Licenciatura em Arte	Quilombola

Fonte: Setor de Divisão da Educação Escolar Quilombola (2022) e PPP (2022-2025) da Escola.

Ao analisar as informações contidas na tabela 4, percebe-se que a situação funcional de todos os professores que atuaram na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, no ano de 2022, estava sob a condição de trabalho temporário. Subsistindo-se da precarização do trabalho docente, esses e os demais profissionais, na mesma condição, lotados em outras regiões (urbana e planalto), da rede pública municipal de educação em Santarém, têm se mantido no mundo do trabalho, sem vínculos efetivos, desprovidos dos direitos trabalhistas e de um plano de carreira.

Nas regiões de várzea, isso se torna mais agravante, visto que ao final do ano letivo, que ocorre no mês de abril, esses professores ficam desempregados, geralmente por um período de três meses. “[...] Em seguida, “distratados” (esse termo é usual para caracterizar que ficam sem vínculo, sem salários, e sem saber se, no período seguinte, serão novamente contratados) até que se consuma o tempo máximo que a legislação prevê para que possam continuar no serviço público [...]” (COLARES; COLARES, 2021, p. 47).

Ao verificar a qualificação desses profissionais, observou-se que a maioria possui nível superior, alguns com duas licenciaturas. Dos profissionais destacados na tabela 4, três destes, tem pós-graduação Lato Sensu, e dentre esses três, um/a está cursando a pós-graduação Stricto Sensu, no PPGE/UFOPA, de acordo com as informações contidas no PPP (2022-2025) da escola. Em contrapartida, um/a professor/a ainda não tem o nível superior, no entanto, está cursando Licenciaturas Integradas em Língua Portuguesa/Inglês.

Convém destacar que, dos 9 (nove) docentes que atuam na escola em estudo, 88,9% são professoras e 11,1% professores. Do percentual de professoras, apenas uma é solteira e não tem filhos. As demais, conciliam à docência, o matrimônio e a maternidade, o que não é tão fácil assim. Há de considerar ainda, que essas professoras, inclusive, a professora solteira e sem filhos e professores têm outras jornadas, para além da docência, alguns com o trabalho na agricultura e criação de aves. Sabe-se que, a dinâmica da vida cotidiana interfere no mundo do trabalho e, no quilombo Saracura, isso não é diferente.

Observou-se no PPP da escola e no demonstrativo de lotação disponibilizado pelo Setor de Divisão da Educação Escolar Quilombola, que em casos de carência na formação específica, os professores ministram as disciplinas relacionadas às suas áreas afins e, outras disciplinas são ministradas por professores formados em Pedagogia, como é o caso da disciplina de Ciências. Embora não seja o correto ministrar os conteúdos fora da área de formação específica, acredita-se que, tal medida adotada pelo governo, visa garantir o acesso à educação, pois o profissional com formação específica terá que se deslocar com uma carga horária mínima, em virtude do número reduzido de turmas, o que se torna inviável, economicamente.

Importante destacar, que alguns professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, também desenvolvem a docência no Ensino Fundamental II, dependendo da área de formação. Com exceção do/a professor (a) de matemática, todos os professores lotados no ano de 2022, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, são do quilombo Saracura.

Essa realidade aos poucos vem mudando, pois em anos anteriores, o número de professores não quilombolas eram mais expressivos. Progressivamente, professores do quilombo foram tendo formação superior e passaram a atuar como docentes em sua própria

comunidade, essa possibilidade muito contribuiu com a educação escolar local e com a visibilidade da escola e do quilombo no cenário educacional e político, o que evidencia o resultado de lutas coletivas.

Essas lutas ao longo da história, foram forjadas no campo da resistência, da denúncia, do questionamento ao passado, entre associações, movimentos sociais negros e quilombolas, conforme discutido na subseção 1.1 deste trabalho. De acordo com Gomes (2017)

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p. 24-25).

Esse quadro de negação aos poucos está sendo superado e evidencia o processo de escolarização da população negra. Dessa forma, ao analisar o demonstrativo de lotação referente aos profissionais da educação que atuam na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, além da equipe gestora e docente, destaca-se a equipe de apoio. A tabela 5 traz algumas informações sobre esses profissionais.

Tabela 5: Demonstrativo de Lotação – Equipe de Apoio - Ano 2022

<i>Função</i>	<i>Situação Funcional</i>	<i>Qualificação</i>	<i>Identificação</i>
<i>Educadora Alimentar</i>	Efetiva	Licenciatura Pedagogia	Quilombola
<i>Educadora Alimentar</i>	PSS	Ensino Médio/Cursando Engenharia de Pesca	Quilombola
<i>Educadora Alimentar</i>	PSS	Ensino Médio	Quilombola
<i>Vigia</i>	PSS	Ensino Médio/Cursando	Quilombola
<i>Comandante de Lancha</i>	PSS	Licenciatura em Geografia	Quilombola
<i>Auxiliar de Lancha</i>	PSS	Ensino Médio	Quilombola

Fonte: Setor de Divisão da Educação Escolar Quilombola (2022) e PPP (2022-2025) da Escola.

Ao considerar a situação funcional das educadoras alimentares, observa-se que duas ingressaram no serviço público temporário, através do PSS, tendo como qualificação o Ensino Médio. No entanto, uma delas, está cursando Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. A outra educadora alimentar, de acordo com o demonstrativo de lotação e o PPP (2022-2025) é efetiva, graduada em Pedagogia e tem pós-graduação Lato Sensu.

Quanto ao vigia, ao comandante de lancha e ao auxiliar, todos passaram pelo Processo Seletivo Simplificado e têm o Ensino Médio. Desses três funcionários, um destes, está cursando Licenciatura em Geografia, também pela UFOPA. O comandante e o auxiliar de lancha são responsáveis pelo transporte escolar, que conduz os alunos até a escola do Saracura.

Do total de funcionários que compõem o quadro de servidores da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, observa-se que dos 18, apenas 1 servidora é efetiva, tendo ingressado no serviço público, através de Concurso. Os demais estão em situação funcional na condição de temporários, o que evidencia uma política pública que tem priorizado a contratação temporária em detrimento a realização de concursos públicos, “mantendo essa situação que lhes possibilita redução de custos e a manutenção de velhos sistemas de pressão política sobre os que necessitam do emprego [...]” (COLARES; COLARES, 2021, p. 47).

Diante desse quadro, constata-se, que mais de 90% dos profissionais da educação são temporários, o que remete a algumas inquietações: considerando a construção da escola em 2002 e seis anos depois, a realização do Concurso Público em 2008, onde estão os concursados para as regiões de várzea? Desses concursados, houve lotação para a escola do Saracura? Houve vacância dos cargos? Tomaram posse em novos concursos? Solicitaram remoção para a zona urbana do município? São situações que questionam a realidade da educação pública municipal e a precarização do trabalho, refletindo na qualidade da educação, em lugares distantes.

Diante dessa realidade funcional precarizada, tanto dos docentes, quanto dos demais funcionários da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, defende-se a realização de concurso público especial para quilombolas, para que sejam formados os quadros específicos de profissionais do lugar e, que possam contribuir com a educação escolar no lugar onde vivem. A discussão sobre a oferta, os impasses e as perspectivas da educação pública nos espaços rurais, que contemplem as populações do campo e seus desdobramentos educacionais na Amazônia, foram discutidos nas subseções 1.2 e 1.3 desta pesquisa. O mesmo pensamento quanto à realização de concurso público especial, estende-se à população indígena.

A iniciativa para a realização de concurso público especial, contribui para a redução da precarização do trabalho dos profissionais que atuam em territórios quilombolas e em regiões

de várzeas, possibilitando de alguma forma a realidade inversa do atual cenário funcional que ronda os trabalhadores da educação pública na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento. Nessa direção, Colares e Lombardi (2021) afirmam que “para compreendermos a educação, faz-se necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade, buscando as raízes do desenvolvimento geral, identificando as particularidades, os momentos de ascensão e declínio nesse processo [...]” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 55).

Outra análise a se considerar está relacionada a qualificação desses profissionais, que no geral, apresentam nível superior. Aqueles que não o tem, estão em busca dessa formação, a qual não se restringe somente aos profissionais de sala de aula, mas aos demais que atuam em outros setores da escola, como o serviço de apoio. O aumento nessa formação em nível superior é fruto de lutas coletivas dos movimentos sociais engajados na reparação histórica da população negra e quilombola e de políticas públicas de ação afirmativa, que passaram a ser aplicadas pela UFOPA.

Essas políticas públicas visam garantir o acesso, a permanência e a formação dos grupos minoritários e dos grupos excluídos, tais como, quilombolas e indígenas. Isso ocorre através dos Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e do Processo Regular por meio da política de cotas. Nesse sentido, de acordo com Carneiro (2011)

O princípio que orienta a adoção de políticas de ação afirmativas e um de seus instrumentos, as cotas, baseia-se num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade, que sustentam os privilégios de que desfrutam os grupos raciais dominantes e explicam as desigualdades de que padecem os dominados. [...] (CARNEIRO, 2011, p. 105).

Visando a aplicação da lei, agora, a Ufopa, está avançando com as políticas afirmativas a nível de *Stricto Sensu*, visto que não basta somente graduar esses indivíduos, se faz necessário também, formá-los em nível de Mestrado e Doutorado para que possam adentrar às Universidades, demarcando o território do saber. Tais iniciativas, intensificam o movimento de aquilombar a Universidade, aquilombar a educação, enegrecer o nível superior e transformá-los, também, nos novos professores das Universidades. Como já mencionado, na análise da Equipe Docente (2022) uma/uma docente do Saracura, está cursando o Mestrado em Educação, no PPGE/Ufopa.

Assim, para além da existência da lei de políticas afirmativas, se faz necessário repensar as formas de seleção, para que esse público, excluído historicamente do saber formalmente

constituído possa mudar a realidade em que vive, daí a importância dos processos seletivos especiais, tanto na vida acadêmica, quanto na profissional.

Após esses retratos da precarização do trabalho docente, do perfil dos profissionais e a busca pela superação dessa realidade, através da formação acadêmica, é chegada a hora de trazer outras faces da educação pública municipal na várzea, evidenciando os resultados da avaliação diagnóstica de 2022, o PPP e o currículo escolar da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, questões discutidas na seção seguinte.

3.4 Avaliação Diagnóstica 2022, Projeto Político Pedagógico e Currículo escolar: Analisando resultados e construindo caminhos para a educação escolar na Escola de Várzea do Saracura

Com o retorno gradual e presencial da rotina escolar pós Covid-19, as dificuldades de aprendizagens foram ficando cada vez mais visíveis nas salas de aula de todo país. A defasagem de aprendizagem que afeta e acompanha os alunos das redes públicas de ensino, nesse período, foram intensificadas. As restrições impostas pela pandemia da Covid-19, refletiram negativamente no processo educacional e evidenciaram a importância do ensino presencial e da atuação docente nesse processo, ainda com todas as suas contradições.

Em Saracura, essa realidade foi mais agravante, visto que sem espaço adequado para desenvolver as atividades escolares desde 2018, esse cenário explicitou o descaso da educação pública municipal, o que não significa dizer, que com a presença do prédio escolar, o processo educacional, pudesse ser melhor ou diferente, mas mostra as inúmeras desigualdades sociais e raciais que estão postas nas sociedades de classes e contribuem para a desqualificação da educação pública.

Com o retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Educação em Santarém e o início do ano letivo de 2022 nas regiões de várzeas, ocorridas nesse ano no mês de julho, os alunos da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento realizaram a Avaliação Diagnóstica, no mês de agosto, para a verificação do nível de aprendizagem.

A avaliação aplicada aos alunos foi referente às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, tanto aos alunos de 1º ao 5º ano, quanto aos de 6º ao 9º ano. Como não foram disponibilizadas, pelo setor pedagógico da escola, as planilhas com os resultados da avaliação diagnóstica de matemática de 1º ao 5º ano e, as do 6º ao 9º, estavam com dados incompletos,

optou-se, por analisar os dados de Língua Portuguesa das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, que foram disponibilizadas com dados completos.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, os alunos de 1º ao 5º ano, foram avaliados na leitura e na escrita para a verificação do nível de alfabetização. A prova diagnóstica foi composta por 17 questões de múltipla escolha, além de uma produção textual, que deveria ser feita com base nas gravuras apresentadas. Nesse sentido, os critérios de avaliação basearam-se nos descritores presentes em cada item da prova e disponibilizados nas orientações gerais enviadas pela Semed. As habilidades propostas, deveriam ser alcançadas em cada questão da prova, a partir daí, definiu-se a classificação do nível dos alunos, dependendo dos acertos dessas questões. Em outras palavras, foi estabelecido o nível de aprendizagem, suas classificações e suas definições.

De acordo com as orientações para a correção da prova diagnóstica enviada pela Semed, às escolas, assim foram definidos os critérios: Nível 1 - não alfabetizados: ainda precisam completar o seu processo de alfabetização, embora apresentem alguma base alfabética; Nível 2 – alfabetismo grau rudimentar: apresentam uma leitura lenta, mas com possibilidades de avanços desde que tenham a interação com os seus professores; Nível 3 – alfabetismo grau básico: “apresentaram maior domínio do sistema ortográfico e da função social dos textos, capazes de avançar rapidamente no seu processo de escolarização”. Associado ao número de acertos, estavam ainda, as habilidades relacionadas à produção textual, com escalas de classificação 01, 02 e 03, inseridas nos níveis com as mesmas numerações: 1, 2 e 3.

Depois de evidenciar os critérios usados na correção do teste diagnóstico 2022, para o 1º ao 5º ano, a tabela 6, traz o demonstrado dos resultados dessa avaliação na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Tabela 6: Avaliação Diagnóstica: 1º ao 5º ano – Língua Portuguesa -Ano 2022
Leitura / Escrita -Produção Textual

Séries	Quantitativo/Alunos	Nível 1	Nível 2	Nível 3
		Não Alfabetizado	Alfabetismo Grau Rudimentar	Alfabetismo Grau Básico
1º Ano	09	09	0	0
2º Ano	09	09	0	0

3º Ano	12	11	1	0
4º Ano	15	07	08	0
5º Ano	13	03	10	0

Fonte: Setor Pedagógico da Escola (2023).

Ao analisar as planilhas, disponibilizadas pelo setor pedagógico da escola, com os resultados da avaliação diagnóstica, observou-se, o alerta necessário, a todas as séries, no entanto, são nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I que os dados são mais caóticos. Nos 1º e 2º anos, do quantitativo geral de alunos, todos apresentaram o diagnóstico de não alfabetizados, portanto, de acordo com os critérios estabelecidos pela Semed, esses alunos estão no nível 1, ou seja, apresentam alguma base alfabética da escrita, mas ainda não completaram o processo de alfabetização, implicando na ausência da produção textual.

No 3º ano, o perfil da turma acompanhou a realidade dos 1º e 2º anos, sendo a maioria dos alunos não alfabetizados e classificados no nível 1, com exceção de um aluno considerado no grau rudimentar, com possibilidades de progressão na proficiência em leitura e escrita, desde que tenham a interação docente, portanto, classificado no nível 2. A classificação para este aluno, relacionou-se tanto aos acertos das questões, quanto à produção textual, visto que produziu pequeno texto com base nas gravuras apresentadas e possível de ser lido, mesmo apresentando erros ortográficos em palavras simples.

Considera-se, que quase 50% dos alunos do 4º ano, de acordo com essa avaliação diagnóstica não estavam alfabetizados e o restante da turma estava alfabetizada em grau rudimentar, o que implica, que nessa turma, os alunos encontravam-se nos níveis 1 e 2, logo, a mesma análise realizada para os 1º, 2º e 3º anos, quanto aos níveis, aplicou-se ao 4º ano também.

Em relação aos alunos do 5º ano, do total de 13, apenas 03 não estavam alfabetizados e, a maioria encontrava-se no grau rudimentar, tanto em relação ao número de acertos das questões, quanto na produção textual, portanto, no nível 2.

De maneira geral, em nenhuma das cinco séries, segundo os dados apresentados, os alunos foram considerados alfabetizados em grau básico, visto que, não souberam ler e interpretar questões propostas com informações explícitas e implícitas nas questões e textos, bem como, não produziram textos mais extensos, usando conectivos e informações que possibilitasse uma escrita mais independente. Nesse sentido, destaca-se, as considerações de Oliveira e Santos (2020, p. 424)

A leitura, portanto, não se restringe à decodificação, implicando a compreensão, a busca de significações. Desse modo, ensinar a leitura perpassa por contextualizar os signos, atribuindo significados sociais para o que se lê. A leitura, no seu aspecto formativo, possibilita a intervenção no/sobre o mundo e a compreensão das contradições nele presente. Quando se realiza a leitura nessa perspectiva, o ato de ler assume função política, crítica e emancipadora, a qual instiga o leitor a transformar a realidade.

Partindo da interpretação dos autores, percebe-se a defasagem no processo formativo dos alunos e evidencia as desigualdades e descasos, que refletiram negativamente nos resultados da avaliação. Para exemplificar essa realidade, os alunos do 5º ano, na prática são alunos com aprendizagem de 3º ano, em virtude dos dois anos de restrições educacionais impostas pela pandemia da Covid-19.

Há de considerar também, os outros dois anos de ensino-aprendizagem em ambientes que não favoreciam uma aprendizagem de fato e, nem ao exercício da função docente minimamente, necessário. Nesse sentido, Saviani (2015) adverte que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2015, p. 288).

Da mesma forma, Colares e Lombardi (2021) esclarecem que

Se a função da educação escolar é a de transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes dos dominantes, isto é: os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, a finalidade da escola é de garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, possibilitando aos educandos o acesso à produção cultural mais elevada (ou mais desenvolvida) produzida pela humanidade. [...]” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 58).

Essas situações refletem a disparidade educacional, social e racial das sociedades de classes, no entanto, essas mudanças, dificuldades e desafios atingem diretamente o ensino voltado para as massas populares, visto que exigem adaptações de todos aqueles que compõem as instituições escolares. Diante dos desafios sociais e educacionais, o professor passa a ser o alvo principal do fracasso escolar e das lacunas de conhecimento relacionadas ao alunado.

O professor é visto na mentalidade de muitos como o principal vilão do caos educacional, no entanto, não se pretende aqui, excluir as responsabilidades docente, todavia, para além das questões imediatas, há de analisar a realidade a partir das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam diretamente nesse cenário e, evidenciam cada vez mais o caos educacional e a precarização docente. Portanto, o problema educacional é também social e precisa ser analisado enquanto tal.

Retomando a análise dos dados da avaliação diagnóstica 2022, os critérios de avaliação para as séries de 6º ao 9º ano, estavam relacionados também, aos níveis de proficiência em leitura, escrita e produção de textos. Para melhor visualizar e compreender esses critérios estabelecidos pela Semed, o quadro 8 apresenta essa descrição.

Quadro 8: Critérios: Níveis de proficiência em leitura, escrita e produção de textos – 6º ao 9º ano.

Redação	Nível	Classificação
Não produz textos legíveis	1	Não Alfabetizado
Produz textos incipientes ou inadequados ao que foi proposto, ou produz fragmentos sem articulação com as partes	2	Alfabetismo Grau Rudimentar
Produz textos com possibilidade de leitura, ainda que com dificuldades no emprego da pontuação e na escrita de palavras que comprometem o sentido do texto	3	Alfabetismo Grau Básico
Produzir textos dentro da proposta, com escrita ortográfica de palavras do cotidiano, evidenciando situação central, embora apresente uso inadequado de pontuação que não compromete o sentido do texto	4	Alfabetismo Grau Pleno
Acertos de questões	Nível	Classificação
Respondeu até 2 questões da prova	1	Não Alfabetizado
Respondeu correto de 3 a 4 questões	2	Alfabetismo Grau Rudimentar
	3	Alfabetismo Grau Básico
Acertos de 5 a 6 questões da prova	4	Alfabetismo Grau Pleno
Acertos de 7 ou mais questões da prova		

Fonte: Orientações Gerais para a Avaliação Diagnóstica: Língua Portuguesa – SEMED (2022).

Observa-se que para a modalidade de 6º ao 9º ano, ampliaram-se os critérios de avaliação, estabelecendo mais uma classificação. Enquanto foram estabelecidos os níveis de proficiência do 1º ao 5º ano, de 1 a 3, do 6º ao 9º ano, acrescentou-se o nível 4, classificando em alfabetismo grau pleno, com maiores exigências do domínio do código escrito e leitor.

De acordo com as orientações gerais, enviada pela Semed às escolas, para a verificação do nível de aprendizagem dos alunos da rede pública municipal de educação em Santarém, o teste diagnóstico auxilia o trabalho docente e permite traçar caminhos que possibilitem recuperar a defasagem educacional ocasionada também, pelas restrições da pandemia da Covid-19. A tabela 7 traz os resultados da avaliação de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano.

Tabela 7: Avaliação Diagnóstica: 6º ao 9º ano – Língua Portuguesa -Ano 2022.

Séries	Quantitativo/ Alunos	Leitura / Escrita -Produção Textual			
		Não Alfabetizado	Alfabetismo Grau Rudimentar	Alfabetismo Grau Básico	Alfabetismo Grau Pleno
6º Ano	14	0	04	09	01
7º Ano	18	0	02	13	03
8º Ano	11	01	02	08	0
9º Ano	20	0	0	16	04

Fonte: Setor Pedagógico da Escola (2023).

Nessa modalidade, os resultados são menos alarmantes, mas não menos importantes, visto que, dos quatro anos observados, no 8º ano, um aluno foi classificado como não alfabetizado, portanto, no nível 1 dos critérios de classificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita.

Quando foram cruzados os quantitativos de alunos matriculados nas turmas, observou-se, que dos 19 alunos matriculados no 7º ano, apenas 18 fizeram a avaliação e, dos 22 alunos do 9º ano, apenas 20 realizaram a prova, o que remete a hipótese, dos demais alunos terem faltado no dia da avaliação diagnóstica.

Uma observação importante, referente às séries do 6º ao 9º, é o considerável número de alunos no grau de alfabetismo básico, aquele classificado no nível 3 e, o aumento, timidamente do quantitativo de alunos no grau de alfabetismo pleno, com exceção do 8º ano. O ideal fosse que as turmas do 8º e 9º ano, no quantitativo geral dos alunos, estivessem na classificação de alfabetismo grau pleno, exercendo o domínio da leitura, da escrita e da produção textual mais complexa, em virtude de ter uma jornada escolar mais ampla, se comparada às demais séries.

No entanto, para além dessa jornada escolar e, contraditoriamente, está a aprendizagem das formas de leitura e escrita, o que permite ou não, ao alunado avançar nos níveis de escolaridade e no seu processo formativo. Isso implica, diversos fatores, além dos econômicos,

“há entraves à leitura que são de ordem cultural (as práticas e os valores), conceitual (a compreensão que se tem do que é leitura e das razões por que ler é significativo) e políticas (as ações e os investimentos que se fazem em leitura e educação)” (BRITTO, 2016, p.25).

Ler não é tão fácil assim, ler é complexo, envolve várias dimensões. “Importa sublinhar que interpretar não é o mesmo que ler (ainda que faça parte da leitura)” (idem, p.28). Essas complexidades e singularidades precisam ser levados em consideração, em virtude de todas as dificuldades e desafios postos à educação pública, quiçá a desenvolvida nas regiões de várzea da Amazônia Paraense.

Da mesma forma, Santos (2016) adverte “que o alfabetismo, mais que um direito, é uma determinação estrutural. Isso não significa que não seja percebida como direito, mas não se pode esconder que é a própria ordem produtiva (em âmbito mundial) que impõe a todos” e, essa imposição provoca “a necessidade de se municiarem dessa “capacidade”, passando, portanto, a ser um direito impositivo (como ser vacinado)” (SANTOS, 2016, p. 21).

Essa realidade da educação pública precisa ser mudada, no entanto, não é tão fácil. A política neoliberal tem ganhado cada vez mais, espaços, na educação pública e, em Santarém, essa ideologia está expressa através do Instituto Ayrton Senna que gerencia a educação pública municipal, sendo que, a avaliação diagnóstica realizada pelos alunos da rede, em 2022, foi enviada à Semed, por esse Instituto.

A educação em geral e, em particular a desenvolvida na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, evidenciam a necessidade urgente de uma educação contra hegemônica, que provoque um alfabetismo significativo, capaz de levar o aluno a compreender e a interferir na vida cotidiana. A realidade amazônica e os descasos educacionais, remetem a análise de Santos (2016)

Existe uma escola em frangalhos, livros didáticos como único material escrito, ausência de bibliotecas, falta de livros de literatura e bons dicionários, etc., mas parece que tudo isso não existe, pois não temos um levante das massas. Pergunta-se por quê? Porque o único sentido de leitura que atravessa a nossa sociedade é a da classe que manda e que jamais dá a oportunidade para que a contrapalavra dos mais frágeis se manifeste e reconheça que os seus direitos são furtados (SANTOS, 2016, p. 34).

Essa interpretação de Santos (2016) evidencia as estratégias da classe dominante para a manutenção do poder e para a subalternidade da classe trabalhadora, no entanto, é necessário resistir. Essa resistência precisa ser coletiva e organizada, para que essa realidade, aos poucos, seja superada. Os “livros didáticos como único material escrito”, mencionado pelo autor,

precisam ser questionados, fazendo contrapontos à realidade do quilombo e da educação local, instigando a interpretação crítica do conhecimento e de suas finalidades.

No intuito de superar o déficit educacional, foram traçadas metas no Projeto Político Pedagógico da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, para que no período de 2022 a 2025, essa realidade possa ser revertida, promovendo o reforço da aprendizagem e estabelecendo novos saberes. Algumas dessas projeções foram destacadas no quadro 9, de acordo com o PPP da escola.

Quadro 9: Plano de Ação da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Anos	Metas	Metodologias
2022 -94%	Alfabetizar 100% dos alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental	Acompanhamento das atividades de sala de aula; promover atividades que favoreçam a escrita e leitura; verificação do planejamento diário; monitoramento das recuperações principalmente dos alunos mais defasados.
2023 -95%		
2024 -97%		
2025 -100%		
2022 -92%	Desenvolver a leitura e a escrita com todos os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Estimular e fomentar todas as atividades que desenvolva a leitura e a escrita; desenvolver rodas de leitura, leitura individual e coletiva, paródias, contação de histórias. Etc.; monitorar as ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita; promover atividades que estimulem a oralidade, escrita e a leitura.
2023 -95%		
2024 -97%		
2025 -99%		
2022 -80%	Promover a Literatura Africana, histórias vivenciadas na realidade pelos alunos dentro do quilombo, respaldados pela Lei 10.639/2003	Promover palestras, orientações, reuniões pedagógicas e divulgação.
2023 -85%		
2024 -90%		
2025 -97%		
	Desenvolver projetos para elevar a autoestima e reafirmar a identidade étnico racial dos educandos como: Beleza negra,	Monitorar e fomentar ações que resgatem a autoestima da identidade Quilombola;

música, dança, teatro, paródia e etc.	desenvolver junto à comunidade projetos para a autoestima e a afirmação da identidade Quilombola
---------------------------------------	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (2023).

O quadro apresenta uma projeção progressiva no processo de alfabetização ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a contar do retorno das aulas presenciais a partir do ano de 2022. Para que essa meta seja cumprida conforme o planejado, são necessárias estratégias pedagógicas diversificadas, visto que, o alfabetismo é um fator determinante para a inserção na ordem social vigente e necessário a vida cotidiana. Daí, a importância de a escola ajudar os alunos nesse processo formativo, pois de acordo com Britto (2016) o nível de alfabetismo determina a qualidade da leitura.

O que seria então, a leitura? De acordo com Brito (2016, p. 28) “leitura, em primeira instância, implica a decifração, em silêncio ou em voz alta, de signos gráficos que correspondem à linguagem oral, tomando conhecimento do conteúdo de um texto”. No entanto, o autor destaca que “a leitura, enquanto prática social, não se limita à capacidade de decifração, mesmo que se suponha nesse gesto o entendimento do que se decifra. A escrita (sobre a qual incidirão as possíveis leituras) faz parte do mundo ocidental, conformando sua cultura.” (BRITTO, 2016, p. 28-29).

Portanto, além da presença e produção da escrita a partir do senso comum e da vida cotidiana, há de considerar a escrita formalmente instituída. “A ela, associam-se os textos cujos conteúdos e forma de organização transcendem o imediatismo e o pragmatismo, tendendo a ser autorreferenciados e a exigir controle consciente da atividade intelectual” (BRITTO, 2016, p. 29), isso implica, o domínio dos padrões cultos da escrita.

É nesse processo, que as ações estabelecidas no PPP da escola, devem convergir para que a meta relacionada à leitura e a escrita com todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental seja efetivada e apresente resultados positivos que permitam ao alunado do quilombo Saracura, a aquisição do saber formalmente instituído. No entanto, há de considerar a advertência de Britto (2016, p. 30) “ler não é chato, nem fácil, é difícil”.

Quanto à meta que estabeleceu promover a Literatura Africana e a vivência dos alunos dentro do quilombo, respaldados pela Lei nº 10.639/2003, observou-se estratégias tanto para a formação, quanto para a divulgação, atentando para um progressivo aumento dessa prática, nos anos pré-estabelecidos. Essas ações estão previstas para acontecerem mensalmente.

No entanto, é importante que a Literatura Africana pretendida no PPP, dialogue com a Literatura afro-brasileira e a Literatura Negra, provocando leituras e discussões significativas entre o alunado do Saracura; trazendo o contexto histórico e estabelecendo a relação passado/presente, no intuito de compreender como a literatura via o negro em determinado período histórico e, como essa mudança ocorreu em outros períodos, principalmente, a partir de reivindicações e de críticas dos movimentos sociais.

Sobre esse aspecto Luiz Fernando de França (2006) destaca

Passados aproximadamente cem anos de literatura infantil nacional é digno de nota, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, uma mudança na representação da personagem negra. Se no começo do século a figura do negro era sinônimo de atraso e degeneração, a literatura infantil a partir das décadas de 70/80 constrói uma imagem positivada da personagem. Agora as características apresentadas são: beleza, esperteza, otimismo, etc que além de evidenciarem esse processo de “positivação” no qual é possível visualizar, sob influência do movimento da negritude e do próprio movimento negro nacional, uma certa “desassimilação” da cultura branca, a personagem negra assume em muitos livros, o papel de protagonista da história. Algo que dadas as circunstâncias do nascimento da literatura nacional para crianças seria impossível de acontecer [...]. (FRANÇA, 2006, p. 10-11).

Essas mudanças ocorridas, como bem destacou França (2006), direcionou outro olhar para a população negra e o seu reflexo no mercado literário aos poucos, foi se materializando e desconstruindo estereótipos historicamente construídos e reproduzidos nas sociedades de classes de modo geral e, na educação escolar, em particular.

Ao representar negativamente o negro na literatura, essa prática contribuiu por muito tempo para a expansão da ideologia do branqueamento. De acordo com Heloisa Pires Lima (2005, p. 101) “toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas no conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade”. Essas mensagens literárias sempre positivaram a representação do branco em detrimento a do negro, inferiorizando-os e, evidenciando a dominação social e racial das sociedades de classes.

As denúncias e o despertar dessa situação de negatividade, intensificaram-se, a partir de reivindicações da militância e de intelectuais negros que passaram a contestar esse cenário e a propagar uma representação positiva do negro, reivindicando junto ao Estado, direitos historicamente negados e políticas educacionais voltadas ao reparo dessa população.

Esse reconhecimento político estatal tem possibilitado a implementação de políticas públicas e permitido o ingresso da população negra nos espaços de saber e de poder, fazendo

com que muitos deles, contribuam com as literaturas negras, de forma ativa e crítica. Assim, os entes Federados à União “devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p.8).

Outra meta projetada para o período de 2022-2025 no PPP da escola está relacionada à questão da identidade quilombola. Este é um ponto fundamental que precisa ser discutido e debatido entre os docentes, discentes e comunitários do quilombo. Vimos em páginas anteriores, o conflito identitário evidente, entre os habitantes da ilha de Saracura.

A negação da identidade negra é um ponto que perpassa pelas comunidades quilombolas de Santarém. Além do caso de Saracura, vimos que isso também, atinge aos quilombolas do Planalto Santareno e aos do quilombo Pérola do Maicá⁶², localizado no espaço urbano do município.

Discutir a identidade não é tão fácil, é algo complexo. É necessário a construção e a adesão de novas ideologias e a desconstrução de velhas definições. Nessa direção, kabengele Munanga (2008) expressa que

A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”.

Uma tal identificação – (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora.

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios (MUNANGA, 2008, p. 14)

Nesse sentido, construir a identidade negra, é “[...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência [...]”. Dessa forma, “[...] como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis [...]” (GOMES, 2005, p. 42, 43).

⁶² Ver subseção 2.3.

Essa complexidade, reflete no campo educacional em Santarém, visto que escolas foram criadas na rede pública municipal, para atender à população que não se considerava quilombola. No entanto, aqueles que não se reconhecem como tais, têm sua rotina escolar, anexadas às escolas quilombolas. Essas contradições sociais e raciais precisam ser discutidas no espaço escolar, principalmente em escolas quilombolas, uma vez que a escola é um espaço de construção de conhecimentos científicos, saberes escolares e, ao mesmo tempo, uma instituição de reprodução de todas essas contradições.

Reconhecer-se negro, para muitos nem sempre é fácil, visto a negatividade atrelada ao passado escravista. Vítimas da ideologia do branqueamento a população negra passou a internalizar uma imagem negativa de si mesmo, o que contribuiu para o silenciamento de sua identidade, reafirmando a estrutura social racista.

Quando a escola propõe projetos pedagógicos para falar sobre a beleza negra, Gomes (2007) destaca a compreensão desta, “como uma categoria estética e construção social”. A complexidade que envolve os corpos, especificamente, os negros precisam ser discutidos no ambiente escolar, evidenciando o processo histórico pelo qual o corpo negro foi submetido durante o sistema escravista. Para além da coisificação da condição escrava, constituídos em mercadoria a ser negociada, há de considerar a “[...] forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento” (GOMES, 2007, p. 232).

Nesse mesmo viés, exemplificando um caso norte-americano, Davis (2016) chama a atenção para a opressão capitalista que imperava nas relações sociais entre senhores e escravos, relacionados aos homens e às mulheres. Quanto às mulheres, dizia a autora que essa relação se dava conforme o interesse: “[...] quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas”. E mais, quando o foco era a produtividade, “[...] a opressão das mulheres era idêntica à dos homens” (DAVIS, 2016, p. 19).

O olhar sobre o corpo negro em virtude de séculos de escravidão, mostrou a perversidade do sistema e isso se materializou naquilo que se definiria como padrões estéticos ideais de beleza, dos quais os corpos negros, não atendiam à época, esses padrões. Sobre esses aspectos Gomes (2007) traz as seguintes contribuições

[...] Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos

persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES, 2007, p. 232-233).

A compreensão e os questionamentos de Gomes (2007) favorecem diálogos no ambiente escolar, pois a forma como o corpo negro é visto, remete ao entendimento de intencionalidades e podem ser construídas e desconstruídas, possibilitando assim, a construção gradativa e positiva da identidade, no caso da população e das escolas quilombolas, uma identidade negra coletiva. Essa discussão e compreensão apontam caminhos, que geram sentimento de pertencimento e de afirmação étnica. Esse reconhecimento e valorização do corpo negro foi ganhando notória visibilidade, principalmente relacionados a cor da pele e ao cabelo, este, tido como um dos principais símbolos de pertencimento étnico-racial.

No entanto, a textura e o tipo de cabelo variam, de lugar para lugar. Para além dos cabelos crespos, mencionados por Gomes (2007), há lugares, como na Amazônia, por exemplo, negros de cabelos lisos, o que representam a diversidade social e cultural da região. Dessa forma, tanto a cor da pele quanto o cabelo (seja crespo, liso, natural, tingido, pintado, etc.) “[...] podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política [...]” (GOMES, 2007, p. 245). É nesse sentido, de atribuindo-lhes significado político, que os movimentos negros tem convergidos. O poema de Antônio Bispo (2015, p. 86-87) evidencia esse aspecto.

CABELOS

Cabelo de branca é liso
 Cabelo de branca balança
 Cabelo de branca escova
 Cabelo de branca faz prancha
 Cabelo de branca é bonito
 Mas não enrola nem segura trança

Cabelo de nega alisa
 Cabelo de nega balança
 Cabelo de nega enrola
 Cabelo de nega entrança
 Por que essa nega é façoila?
 Porque seu cabelo entrança e enrola

A branca sambando rebola A
 nega sambando faz ginga A
 banca rezando é devota A
 nega rezando faz mandinga
 A branca escrevendo explica
 A nega falando ensina

Eu vi essa branca no shopping
 Eu vi essa nega na feira
 A branca olhando é charmosa A
 nega olhando faceira
 Da branca eu sinto saudades Da
 nega eu sinto banzeira

Esse poema descreve bem, um dos símbolos de pertencimento e de resistência da população negra e deve ser trabalhado nas salas de aula. Dessa forma, os diversos aspectos estabelecidos nas metas do PPP da escola precisam dialogar com a comunidade, tanto as metas relacionadas ao currículo oficial da SEMED, quanto aos temas voltadas para a Educação Escolar Quilombola. Esse movimento dialético, favorece um processo escolar onde se conhece não somente a própria história, mas também as origens e as histórias de suas ancestralidades, constituindo uma relação intrínseca entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.

De acordo com Nunes (2006)

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às adversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações [...] (NUNES, 2006, p. 144).

Nesse sentido, cabe ratificar o questionamento: o que é a Educação Quilombola? Garantida constitucionalmente na LDB nº 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e para a Educação Escolar Quilombola, relaciona-se a um processo mais amplo, ligada às relações cotidianas das pessoas entre si e dessas com a terra, com a cultura, com os movimentos sociais e com as diversas formas de organização. Já a Educação Escolar Quilombola está ligada ao processo educativo formal e requer conteúdos escolares, materiais didáticos, metodologia e avaliação próprios, assim, busca aproximar os saberes da comunidade e os saberes curriculares.

No entanto, para que essas intenções se materializem na prática, é necessário que a escola dialogue e faça a mediação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares, favorecendo a construção dos conhecimentos cientificamente instituídos pela humanidade e sua relação com os saberes advindos da ancestralidade negra. Dessa forma, “o que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento [...]” (NUNES, 2006, p. 143), levando em consideração, a realidade do ambiente de várzea, em que a escola está inserida.

Diante de todas as situações expostas, trazer à baila a discussão sobre a aceitação, o reconhecimento e a questão identitária é uma proposta necessária, visto que, isso impacta em políticas públicas, quer sejam no campo educacional ou não.

Outro aspecto mencionado no PPP da escola relaciona-se à proposta curricular evidenciada no quadro 10.

Quadro 10: Proposta Curricular da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Proposta Curricular	
Nacional	Local
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	Resolução N°001 de 13 de novembro de 2008 - Estabelece normas e dá orientação para a ampliação do Ensino Fundamental para o 09 (nove anos) de duração no Sistema Municipal de Ensino de Santarém.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	Resolução N° 001 de 13 de março de 2009 – Fixa normas para o exercício das atividades educacionais nos estabelecimentos do Sistema de Ensino do Município de Santarém
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Resolução N° 007 de 27 de novembro de 2009 – Fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas quilombolas
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Resolução N°005 de 30 de março de 2010 – Aprovação da alteração do Regimento Escolar Unificado
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana	Resolução N °006 de 30 de março de 2010 - Aprova a matriz curricular unificada para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano
Lei nº 10.639/2003 – que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (2023).

Percebe-se, no PPP da escola a presença de bases legais que fundamentam a Educação Escolar Quilombola, evidenciando o aparato jurídico nacional e local. Essa legislação favorece a construção de uma Educação Escolar Quilombola que caminhe para uma educação escolar diferenciada.

Além da Educação Escolar Quilombola, a Lei nº 10.639/2003, tem como documento que embasa o texto dessa Lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana direcionando as

orientações para o trato dessas questões, na escola. Assim, o PPP das escolas quilombolas devem “estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas”, considerando quando da realização do diagnóstico da comunidade “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (BRASIL, 2012, p. 12-13).

No entanto, acredita-se que para se configurar a Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas de Santarém, é preciso construir um currículo escolar que reconheça a trajetória, as lutas históricas, a identidade, enfim, um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas. Embora a Lei nº 10.639/03, traga no seu texto, essas questões, muito ainda precisa ser feito, para que se efetive na prática esse direito legal.

O currículo para essas escolas está previsto na legislação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o artigo 34 define

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

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13).

Assim, a escola não pode mais ignorar a necessidade da construção de um currículo que atenda as especificidades e as singularidades da população quilombola. A reprodução de um ideal abstrato de sujeitos e a neutralidade nos conteúdos curriculares, precisam ser revistos e superados. A materialização dos conteúdos na matriz curricular para a população quilombola precisa ser manifestada, embora o Plano Municipal de Educação em Santarém, para o decênio (2015-2025) e a Resolução nº 007 de 2009 trazerem nos seus textos a adoção de currículo e de propostas pedagógicas específicas para esse público, na prática, pouco acontecem.

Nessa direção, Priori; Silva e Bolonhezi (2020) afirmam que “o currículo escolar é uma construção social e o conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e/ou transformações”. Isso remete ao entendimento de que “o currículo escolar não é neutro, o

processo de seleção e de organização do conhecimento escolar envolve relações de poder e disputas de narrativas [...] o que “legitimarão determinados grupos sociais [...]” (PRIORI; SILVA; BOLONHEZI, 2020, p. 8).

De acordo com Nunes (2006) “discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade” (NUNES, 2006, p. 152). Essa descontinuidade do currículo construído hierarquicamente pelos grupos dominantes precisa ser efetivada e superada.

A superação desse currículo escolar que desconsidera a realidade da população quilombola, deve ser materializada, visto que, dentre os principais eixos norteadores, estão a base legal e a base social, esta, considerada fundamental, pois a partir da luta coletiva, envolvendo os movimentos sociais: quilombola, negros e quiçá, indígenas, foi possível avançar em muitas reivindicações, tanto relacionados a Lei nº 10.639/03, quanto a Lei nº 11.645/08, que alterou a primeira, incluindo a História e a Cultura dos Povos Indígenas.

Importante destacar, que mesmo considerando necessário a construção de um currículo específico para as escolas quilombolas, não pode desconsiderar o currículo formal e os saberes cientificamente construídos pela humanidade. Nessa direção, Colares e Lombardi (2021, p. 58) advertem que “isso não significa que a escola deva ignorar o conhecimento cotidiano e popular, mas que o trabalho educativo tem como objetivo superar esse conhecimento, fundado no senso comum, buscando alargar a consciência, através do domínio do saber clássico [...]”. No caso das escolas quilombolas, há de considerar os saberes tradicionais sem desconsiderar os conhecimentos da sociedade dominante, para que não ocorra um esvaziamento no currículo escolar e, conseqüentemente, a exclusão e a desigualdade social, tão criticadas nas reivindicações dos movimentos sociais e nos escritos da Academia.

Assim, a construção de um currículo específico se faz urgente e necessária. Um exemplo da construção desse currículo, ocorreu na Semed, no município de Oriximiná, região Oeste do Estado do Pará. Dentre as propostas curriculares construídas, para a Educação Infantil, 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, as imagens 30 e 31 trazem um retrato dessa experiência na Educação Quilombola naquele município.

Imagem 30- Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Anos Iniciais da Área Quilombola do Município de Oriximiná- PA

		ANOS FINAIS				
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 Base Nacional Comum Federal, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Resolução CNE 08/2012, Art. 208 da Constituição Federal.	Linguagens e suas Tecnologias Contexto Quilombola	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
		ARTE	2	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias Contexto Quilombola	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	3	3	2	2
		HISTÓRIA	2	2	3	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias Contexto Quilombola	GEOGRAFIA	3	2	2	2
		CIÊNCIAS	2	3	2	3
	Matemática e suas Tecnologias Contexto Quilombola	MATEMÁTICA	5	5	5	5
	Ensino Religioso Contexto Quilombola	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1
	PARTE DIVERSIFICADA	ESTUDOS AMAZÔNICOS	2	2	3	3
ETNIA, CULTURA E IDENTIDADE		2	2	2	2	
CARGA HORÁRIA SEMANAL		29	29	29	29	
CARGA HORÁRIA ANUAL		1160	1160	1160	1160	
<p>Nota Importante: Temas transversais relativos à saúde, à sexualidade e gênero, à vida familiar e social, aos direitos da criança e adolescentes, aos direitos dos idosos, à educação ambiental, à educação em direitos humanos, à educação para o consumo, à educação financeira, à educação para o trânsito e trabalho, e à temática história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser desenvolvidos em todo o currículo.</p> <p>Obs.: O horário será de acordo com a realidade de cada Escola, obedecendo aos preceitos legais de cumprimento de no mínimo de 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar, acrescido a esse tempo o INTERVALO de 15 minutos.</p>						

Fonte: Joel dos Santos da Cruz (2023).

Imagem 31- Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais da Área Quilombola do Município de Oriximiná- PA

		ANOS FINAIS				
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 Base Nacional Comum Federal, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Resolução CNE 08/2012, Art. 208 da Constituição Federal.	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES				
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS CONTEXTO QUILOMBOLA	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
		ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS CONTEXTO QUILOMBOLA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	3	3	2	2
		HISTÓRIA	2	2	3	2
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS CONTEXTO QUILOMBOLA	GEOGRAFIA	3	2	2	2
		CIÊNCIAS	2	3	2	3
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS CONTEXTO QUILOMBOLA	MATEMÁTICA	5	5	5	5
	ENSINO RELIGIOSO CONTEXTO QUILOMBOLA	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA	ESTUDOS AMAZÔNICOS	2	2	3	3	
	ETNIA, CULTURA E IDENTIDADE	2	2	2	2	
CARGA HORÁRIA SEMANAL		29	29	29	29	
CARGA HORÁRIA ANUAL		1160	1160	1160	1160	
Nota Importante: Temas transversais relativos à saúde, à sexualidade e gênero, à vida familiar e social, aos direitos da criança e adolescentes, aos direitos dos idosos, à educação ambiental, à educação em direitos humanos, à educação para o consumo, à educação financeira, à educação para o trânsito e trabalho, e à temática história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser desenvolvidos em todo o currículo.						
Obs.: O horário será de acordo com a realidade de cada Escola, obedecendo aos preceitos legais de cumprimento de no mínimo de 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar, acrescido a esse tempo o INTERVALO de 15 minutos.						

Fonte: Joel dos Santos da Cruz (2023).

De acordo com as informações contidas nas imagens, a partir de 2020, essa matriz curricular entrou em vigência na Semed/Oriximiná- PA. A matriz voltada para os Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresenta uma carga horária anual de 800 horas com 200 dias letivos. A imagem do documento, destaca as Áreas de conhecimento voltadas para o contexto Quilombola, além dos componentes curriculares (disciplinas) de cada área com as suas respectivas cargas horárias. Apresenta, ainda, a parte diversificada do currículo com as disciplinas: Etnia, Cultura e Identidade.

A mesma observação, aplica-se também, à matriz curricular para os Anos Finais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, relativas às áreas do conhecimento, as disciplinas, cargas horárias e a parte diversificada, sendo que a esta, incluí a disciplina de Estudos Amazônicos e, com uma carga horária anual de 1160 horas com 200 dias letivos.

Percebeu-se que nos documentos constam observações para as Escolas que funcionam em Tempo Integral, naquele município e, que a matriz curricular está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não se pretende neste trabalho, entrar no mérito dessa discussão.

Essa breve experiência de um município que compõem o Baixo Amazonas, mesmo nas suas contradições, mostra a possibilidade de construção de um currículo que olhe a diferença, sem desconsiderar, como já mencionado, o saber historicamente construído pela humanidade.

Sabe-se que, a escola é considerada como um dos aparelhos ideológicos de Estado, nesse sentido, há de considerar os escritos de Apple (2001)

Durante a maior parte do século XX, a educação, em geral, e o campo curricular, em particular, dedicaram grande parte da sua energia procurando um dado específico. No fundo, procuram exaustivamente há muito um conjunto geral de princípios que orientem a planificação e a avaliação educacionais. Na sua generalidade, esta atitude tem-se reduzido a tentativas para a criação do método mais eficiente para a construção curricular.

[...]

A título de exemplo, as escolas, como aparelhos de Estado, desempenham papéis importantes, apoiando a criação de condições necessárias, não só na acumulação de capital (ordenam, seleccionam e certificam um corpo de alunos hierarquicamente organizado), como na legitimação (mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, legitimando assim formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade) (APPLE, p. 52, 56).

Apple (2001) adverte como o Estado cria e legitima condições para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. Pautada na reprodução das ideologias da classe dominante, a disputa no campo dos currículos tenciona conflitos que exigem o olhar para as especificidades. Nessa direção, ratifica-se a conquista da Lei nº 10. 639/2003, que possibilita a

problematização do currículo hegemônico, ao mesmo tempo em que questiona as instituições escolares e o próprio sistema de ensino. “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]” (BRASIL, 2004, p. 17).

Isso implica o repensar das práticas pedagógicas, nas escolas, inclusive nas escolas quilombolas, criando condições para estudos, reflexões, discussões e práticas que favoreçam um diálogo agregador tanto de saberes escolares, quanto de saberes tradicionais, tornando a educação do lugar, um campo em movimento, sem desconsiderar o ambiente de várzea amazônica e o trabalho coletivo que envolva a comunidade escolar e não escolar nesse processo educativo.

Diante de todas essas questões e contradições, o quilombo Saracura, em pleno século XXI, segue na luta: Por uma escola que não desabe, por cumprimento de combinados, por energia elétrica, por água potável, por valorização dos professores e das professoras, remunerando-os por suas titulações, por acesso à educação de qualidade aos estudantes, por professores não quilombolas que terão que aprender os saberes e currículo nessa terra de pretos. Esse quilombo, segue em luta, como as pessoas que lá trabalham.

Nesse movimento, a seção seguinte traz uma experiência da Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, quilombo Saracura.

3.5 Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento e uma experiência da Educação do Campo: Descasos, desafios e contradições

A realidade Amazônica é diversa, plural e desafiadora. Buscando atender a essa diversidade, legislações específicas foram criadas, dentre elas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme discorridos nas subseções 1.2 e 1.3, deste trabalho. A defesa por uma educação específica para os sujeitos do campo, onde estão inclusos, os quilombolas têm movimentado a educação e os movimentos sociais.

Como ponto de partida, cabe destacar, que a documentação voltada para a experiência de Educação do Campo no quilombo Saracura, é escassa, poucos foram os documentos disponibilizados pela secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, em virtude da ausência destes no arquivo escolar. Quando também solicitadas ao setor da Divisão Escolar Quilombola/SEMED/Santarém, essa documentação não foi encontrada e, até mesmo, desconhecida do próprio setor. Assim, a escrita e as críticas aqui estabelecidas, pautaram-se

naquilo que foi possível pesquisar e nos indícios documentais encontrados, que se diga de passagem, foram poucos, se comparado ao tempo de formação de dois anos estabelecidos pelo Programa.

O descaso com a Educação pública é uma realidade constante que atravessa tempos e espaços e, invisibiliza a ação educadora e o investimento em políticas públicas que não somente alcance quem mais precisa, todavia, atue como ação transformadora. Dessa forma, pode-se dizer, que a escassez ou a ausência dessa documentação que mostra a experiência da Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento foi negligenciada, mesmo tendo documentos legais municipais e pesquisa acadêmica que apontam indícios dessa experiência na rede municipal de educação em Santarém, no contexto de Escolas Quilombolas, como o caso de Saracura.

Para a construção de parte dessa experiência seguiu-se os vestígios documentais (estudo dirigido, recibo, planejamento, avaliação, distribuição de carga horária e relatórios) encontrados e disponibilizados pela secretaria da escola, o que remeteu ao entendimento e questionamento do historiador Marc Bloch (2001) quanto ao uso de documentos, pois, há de considerar que a utilização destes, pelo pesquisador, muito contribui no entendimento e apreensão do processo investigativo. Nesse sentido, “o que entendemos efetivamente por documentos senão um "vestígio", quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?” Dessa forma, é necessário reconhecer os indícios como fonte, interpretá-los e saber interrogar essas fontes, no entanto, o autor adverte “os documentos não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 73, 79).

Da mesma forma, Olinda Evangelista (1999, p. 8) expressa que “[...] todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro-uma decomposição da fonte” e, essa análise minuciosa, permite fazer “uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida seja trazida à tona [...] (grifo no original). Foi o que se buscou fazer para encontrar nesses documentos, vestígios que fornecesse informações sobre o objeto pesquisado.

Desse modo, a experiência de Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento localizada no espaço rural do município de Santarém, ocorreu em parceria entre o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, vinculado ao MEC e, as Secretarias estaduais e municipais de Educação, neste caso, com a adesão ao Programa, a SEMED/Santarém.

No município, em 2011, de acordo com Goch (2017) foi criada a Coordenação de Educação do Campo, fazendo parte a Coordenação de Educação e Diversidade Étnico-Racial,

denominação à época, ao que atualmente denomina-se de Setor de Divisão Escolar Quilombola. Além dessas mudanças no organograma de funcionamento da SEMED, também foi aprovado a Resolução nº 007 de 27 de novembro de 2009 que determinou as diretrizes para o funcionamento das Escolas Quilombolas.

No âmbito Federal, de acordo com o Projeto Base do Programa (2009) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) implementou o Programa denominado Saberes da Terra, com os seguintes direcionamentos

O Programa se destina ao desenvolvimento de uma política que fortaleça e amplie o acesso de jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino, e sua permanência tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional.

Mais amplamente, é objetivo do Programa contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2009, p. 7).

O presente documento justifica esse recorte etário, em virtude de o Programa atender duas frentes políticas distintas: a Educação do Campo e a Juventude, vistas como indispensáveis nesse processo de ampliação de políticas públicas, que promovesse a escolarização, ao mesmo tempo em que, favorecesse a formação profissional desses jovens do campo. Esse público alvo atendido pelo Programa deveria saber ler e escrever e não ter concluído o Ensino Fundamental, e estaria vinculado a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Outra justificativa também expressa no documento diz respeito às desigualdades relativas ao nível de escolaridade dos sujeitos do campo, em uma escala progressiva do Ensino Fundamental I e II, se comparadas às pessoas que habitam os espaços urbanos dos municípios, nas mesmas modalidades. No entanto, “essa realidade aponta para a necessidade de adoção de políticas que revertam a situação da educação oferecida aos povos do campo, das águas e das florestas, em idade escolar - a fim de se impedir que esse quadro se mantenha inalterado” (BRASIL, 2009, p. 9).

A complexidade que envolve a execução do Programa ProJovem Campo é evidenciada na Resolução/CD/FNDE Nº 45 de 14 de agosto de 2009 que trata sobre a transferência automática de recursos financeiros aos Estados. Participam do Programa a Diretoria de Educação para a Diversidade e da Coordenação-Geral de Educação do Campo, vinculada a SECAD; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC; os Entes

Executores – Estados e o Distrito Federal por meio das secretarias estaduais da educação; Instituições de Ensino Superior Públicas; o Comitê Gestor Interministerial e o Comitê Pedagógico Nacional. Cada um desses participantes do Programa tem atribuições específicas.

Assim, a experiência da Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, além da SECAD e SEMED/Santarém, contou com a parceria da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA) e o IFPA, Instituição de Ensino Superior Pública (IES) no Estado do Pará, visto que as instituições superiores, “constituirão uma rede nacional de formação dos profissionais da educação do campo e serão responsáveis pela formação continuada dos educadores e coordenadores de turmas em efetivo exercício no Programa” (BRASIL, 2009, p. 3).

Desse modo, além da formação dos alunos, o curso também contemplava a formação docente e, essa formação era uma das atribuições das Instituições de Ensino Superior Públicas, garantida no artigo 12 da Resolução/CD/FNDE Nº 45 de 14 de agosto de 2009. Esse artigo determinava a implantação e o desenvolvimento de “todas as etapas do curso de formação continuada dos educadores e coordenadores de turma em efetivo exercício no Programa, com etapa inicial de no mínimo 40 horas, acrescida de 320 horas ao longo de dois anos, por meio módulos seqüenciais”, ao final do curso ocorria a “certificação em nível de extensão universitária ou pós-graduação lato sensu” (BRASIL, 2009, p. 5).

Em um dos documentos disponibilizados pela secretaria da Escola, observou-se a informação de que a Especialização ou Aperfeiçoamento seria em “Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia”. Outro documento em forma de Relatório, encontrado em uma das folhas avulsas da documentação referente a experiência da Educação do Campo, datado do dia 07/08/2009, determinava o início das aulas, a construção dos acordos coletivos, estabelecendo horários de aulas e normas a serem cumpridas no decorrer do curso, além de proposta para a realização do diagnóstico que objetivava conhecer o perfil da turma, tanto cultural, social e economicamente. Essas propostas, estavam de acordo com algumas ações contidas no Caderno Pedagógico “Agricultura Familiar – Identidade, Cultura, Gênero e Etnia” do ProJovem Campo.

Em outro documento avulso⁶³ constava um quadro indicando os dias, os horários, os conteúdos temáticos, o nome dos formadores do Programa ProJovem Saberes da Terra e o II Círculo de Formação Continuada de Educadores/as e Coordenadores/as Pedagógicos

⁶³ Utilizou-se essa denominação para se referir aos documentos manuscritos ou digitados encontrados em uma pasta de elástico misturados com outras documentações da escola, sem uma organização específica da experiência da Educação do Campo no território quilombola do Saracura.

Municipais. Esse documento, indicava que essa formação tinha como Pólo, a cidade de Altamira no Estado do Pará, sendo programado para esse Encontro, o período de 03 a 11/11/2009, no Laboratório de Linguagem do Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). Constava também, visitas de Campo em “propriedades de agricultores familiares (Princesa), em propriedades com cacau orgânico e em produção de hortaliças no entorno de Altamira”.

Acredita-se, que os profissionais em curso se deslocavam para a cidade de Altamira, pólo do Estado do Pará para a Formação Continuada. Encontrou-se, ainda, registros sobre metodologias e fontes de pesquisa como atividade proposta aos cursistas após assistirem ao filme *Narradores de Javé* e, em outro momento, a centralização de características da pesquisa participante. Em contrapartida, não foram encontrados registros sobre a ação discente e resultados de atividades nos espaços formativos como o tempo-escola e o tempo-comunidade, com exceção do registro na participação sindical dos alunos/comunitários na reunião do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santarém, explicitada nas páginas seguintes desta seção.

Quanto à organização curricular, de acordo com a Projeto Base ProJovem Campo (2009) “o Programa Saberes da Terra baseia-se na construção de um currículo que tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo [...]”. Dessa forma, “o foco do Programa é o jovem agricultor familiar, enquanto sujeito histórico, na dialética de sua realidade, problemática, projetos e potencialidades” (BRASIL, 2009, p. 37).

Para a materialização dessa formação definida e pretendida pelo Programa, houve a construção curricular que pautasse discussão, interpretação, compreensão e contradições de questões referentes à realidade no campo e as suas interfaces com a Educação. As discussões e as problematizações perpassavam por cinco eixos temáticos, conforme descritos a seguir

Nesta perspectiva a organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos: Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudos para a elevação de escolaridade (BRASIL, 2009, p. 37).

Procurou-se nos documentos disponibilizados pela escola algum indício que pudesse evidenciar os eixos temáticos propostos no Programa. Foi encontrado em um documento

avulso, uma tabela que mostrava a distribuição da carga horária e o nome dos professores que trabalharam no ano de 2010, com o eixo temático: Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo. No entanto, não foi possível verificar os resultados dessa etapa, em virtude de não constar no documento informações referentes a essa fase. A tabela 8 permite a melhor visualização, dessa descrição.

Tabela 8: Distribuição da Carga horária: Eixo Temático: Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo - Ano 2010

PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA		
MUNICÍPIO: Santarém	COMUNIDADE: Saracura	
MÊS:	ANO: 2010	
EIXO TEMÁTICO: Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo		
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA DO TEMPO ESCOLA		
EDUCADORES (AS)	DIAS LETIVOS	CH mensal
Professor		
Professora		
Professora		
Professora		

Fonte: Secretaria da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento (2023).

Observou-se que essa tabela trouxe informações referentes à carga horária de trabalho do docente no tempo-escola, no entanto, o Programa utiliza a alternância de tempos e espaços formativos, tendo como metodologia definida, a da Alternância. “Esta metodologia caracteriza-se pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos”. Essa especificidade é vista da seguinte forma: “No ProJovem Campo – Saberes da Terra a alternância acontece por meio de dois tempos-espaços⁶⁴ específicos: **Tempo-escola e Tempo-comunidade**” (BRASIL, 2009, p. 51; grifo no original).

Quanto às atividades voltadas para o Tempo-comunidade, não foram encontrados registros específicos, que pudessem descrever ações desenvolvidas nesse espaço formativo e a integração do currículo com a realidade e o cotidiano dos alunos. Porém, em um documento

⁶⁴ Para mais informações Cf. (BRASIL, 2009, p. 51-52).

avulso em forma de relatório, foi encontrada a justificativa do início da aula do dia 14/08/2009, por motivos de uma programação interna dos comunitários de Saracura, em uma atividade sindical.

O documento versa sobre o não cumprimento total do planejamento escolar na sala de aula para aquele dia, em virtude de uma reunião do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém, visto que, muitos dos alunos eram sócios e estavam interessados em ouvir os informes da reunião, conduzida pela delegada sindical. Das pautas tratadas na reunião, o documento destaca: “auxílio natalidade; critério para associar uma pessoa; visitas da delegada sindical nas comunidades”.

Dentre essas pautas de interesses dos alunos/comunitários, segundo o relatório escolar do dia 14/08/2009, estava o interesse da escola em fazer parceria com o sindicato na tentativa de conseguir sementes para o plantio na horta, o que não foi descrito se tal tentativa obteve êxito ou não. Somente a partir das 11 horas daquele mesmo dia, foi dado início às atividades do ProJovem Campo, retomando a discussão sobre o percurso histórico dos movimentos sociais do Quilombo Saracura. A discussão sobre esse ponto também foi encontrada em folhas avulsas que relatam a experiência da Educação do Campo na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Nessa mesma condição, foram encontrados roteiros de Plano de aula e de histórico descritivo do processo educativo dos/as educandos/as (fase inicial, processo atual e o parecer final) não preenchidos. Além de fichas avaliativas da Formação Continuada referentes aos Eixos Temáticos “Agricultura Familiar: Culturas, Identidades, Etnia e Gêneros” e “Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo”, que deveriam ser preenchidas pelos professores cursistas, no intuito de subsidiar as Coordenações ligadas ao Programa ProJovem Saberes da Terra. Verificou-se ainda, registros de municípios participantes do Programa como: Altamira, Juruti, Medicilândia, Porto de Moz e Santarém.

Em um recibo datado em 05 de junho de 2010, consta o nome do Coordenador do ProJovem Campo Saberes da Terra e da Coordenadora de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação dando ciência do recebimento de diversos documentos de uma terceira pessoa, apenas nominada, porém não identificada a sua função nesse processo. Dentre os documentos, citados destacam-se: “breve histórico da Ilha de Saracura (Original e cópia), demanda dos educandos, dados sobre a infraestrutura das alternâncias, ficha com os dados dos educadores e coordenadora de uma turma e técnica agrícola, levantamento orçamentário de transporte, frequência, diário de classe, plano de aula”, etc.

Quando interrogado sobre a existência dos documentos referentes à certificação dos alunos/comunitários e dos docentes/cursistas, não se encontrou documentação que comprovasse a sua materialidade, embora estivessem garantidas no Projeto Base ProJovem Campo (2009). Sobre aos pontos Conclusão e Certificação, para os discentes, destaca

Observado o arcabouço legal vigente, terá direito à certificação o educando que concluir com aproveitamento o processo formativo e obtiver a frequência de, no mínimo, de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária. Ao educando que desistir antes de concluir o curso, é desejável que o próprio Sistema de Ensino, realize avaliação de equivalência de escolaridade e emita certificado válido para o caso de continuidade futura dos estudos.

Os concluintes do curso receberão certificação em **Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar**.

A certificação é responsabilidade do ente executor e deverá ser feita por Escola Agrotécnica, Instituto Federal de Educação ou outra instituição congênere, designada pelo sistema de ensino, considerando sua regulamentação própria e as especificidades do Programa, contidas neste Projeto Base e nas resoluções pertinentes (BRASIL, 2009, p. 57; grifo no original).

Além dessas garantias legais de certificação, cabe destacar ainda que “o Ministério da Educação apoiará financeiramente os Executores do Programa por meio do repasse aos mesmos no valor de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) aluno/ano. Os recursos serão repassados através do FNDE por meio de transferência automática [...]”. Aos alunos “será pago a título de bolsa o valor de R\$ 100,00 (cem reais) por jovem beneficiário(a), a cada um dos 12 (doze) períodos de execução informados no Sistema de Monitoramento como concluídos” (BRASIL, 2009, p. 60, 73).

No entanto, a Resolução/CD/FNDE Nº 01 de 07 de janeiro de 2011, alterou no seu artigo 4º esse repasse financeiro aos Entes Executores, ficando definido o seguinte texto: “Art.17. Serão repassados diretamente aos Entes Executores o valor de R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais) por educando, em até três parcelas” (BRASIL, 2011), definindo as exigências para a efetivação desse repasse.

Para os docentes/cursistas, “as instituições de Ensino Superior públicas serão responsáveis pela articulação dos entes e implementação da formação continuada com carga horária de 360h”. Assim, “O Governo Federal, através do FNDE/MEC, repassa às instituições de Ensino Superior públicas a quantia de R\$ 5.700,00 (cinco mil e setecentos reais) por profissional em exercício no Programa”, podendo estes cursistas em formação continuada, obterem “certificado como extensão universitária e/ou especialização” (BRASIL, 2009, p. 71-72).

Diante de todos esses investimentos governamentais e pessoais de alunos e de professores, há indícios de que esses alunos não receberam a certificação de conclusão do curso do Ensino Fundamental conforme determina o texto do Projeto Base (2009). Em meio ao descaso com a educação pública e as frustrações pessoais desses sujeitos do Campo, cabe diversos questionamentos: Por que esses alunos não foram certificados? Por que o ente executor não cumpriu a sua responsabilidade dentro do processo? Será que esses alunos não concluíram o curso? Houve desistência? Quem estava à frente da Coordenação do Campo na SEMED/Santarém, nesse período? Os docentes foram certificados? Quantos foram certificados como extensão universitária? Houve certificação em especialização Lato Sensu? Esses são alguns dos questionamentos que, nesta pesquisa, não encontraram respostas, mas apontam caminhos, a outras.

Nesse sentido, há de considerar as observações de Arroyo (2011)

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo [...] (ARROYO, 2011, p. 74).

Assim, se por um lado, questiona-se, a falta de políticas públicas que atendam a diversidade populacional no âmbito escolar, por outro lado, contesta-se, a aplicação e os resultados dessa política, quando chegam aos territórios do Campo. No caso do quilombo Saracura, a complexidade que envolve esse conjunto de ações é maior ainda, visto ser, um ambiente de várzea, que lida com a enchente e com a vazante dos rios e, com esse movimento, a adequação das atividades produtivas precisam levar em consideração os fenômenos naturais.

Quando o rio sobe, os quintais são inundados pela enchente, o cultivo dificultado, a única atividade possível é a pesca. Os caminhos que permitem o deslocamento na comunidade são tomados pelas águas, dando espaços às canoas, às rabetas, e outras embarcações.

Portanto, os conhecimentos voltados para a produção local, para a preservação do modo de vida e dos recursos que constituem a base da reprodução física e social dos sujeitos que habitam o quilombo Saracura permitem construir a sua cotidianidade e constituí-los enquanto sujeitos de direitos, dialogando com a educação formal, produzindo e reproduzindo novos conhecimentos e novas lideranças. Daí, a importância de as políticas públicas serem levadas a sério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho desde o início teve como eixos norteadores na discussão sobre a educação escolar questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e raciais evidenciando, a correlação dessas questões, com o âmbito educacional e o processo de escolarização do saber no Campo, voltados às populações campezina, negra e quilombola.

Nesse sentido, o período de 2018 a 2022, proposto para esta pesquisa, se configurou em tempos de grandes desafios, na educação pública e na história do Brasil, visto que, os ataques e as ameaças à escola pública, foram notórios e intensivos, além do que, a comunidade escolar e não escolar teve que aprender, no ambiente nacional e local, a enfrentar e a lidar com a crise sanitária da Pandemia do Covid, a partir de 2019. Nesse contexto turbulento, buscou-se compreender as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação Escolar na Amazônia, especificamente, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento no quilombo Saracura, em Santarém no Estado do Pará.

Nesta pesquisa, a compreensão da realidade está alicerçada na dialética marxista em diálogo com teorias nas quais as temáticas de Educação do Campo, territorialidade e, questões correlatas estão presentes. Estabeleceu-se, diálogos com intelectuais negros, buscando compreender o lugar de fala, de experiências e de lutas políticas que contribuíram para o desvelar da invisibilização da população negra e quilombola, explicitando uma sociedade racista. Os escritos de Silvio Almeida (2019) ajudaram na compreensão do racismo estrutural, visto que, este tipo de racismo viabiliza uma reprodução sistêmica nas organizações políticas, jurídicas e econômicas da sociedade. Ao destacar o racismo como processo histórico e político, Almeida (2019), adverte que condições são criadas para que a discriminação de forma sistêmica a grupos racialmente identificados, ocorram.

Ainda quanto à reprodução sistêmica, Saviani (2020) chama a atenção sobre as crises inerentes ao modo de produção capitalista e que, o sistema tem mecanismos que permitem a manutenção e a reprodução destas, em meio as suas contradições.

Assim, para explicitar os resultados desta pesquisa, retomou-se a pergunta norteadora: Quais as dificuldades e os desafios pedagógicos da Educação Escolar na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, Quilombo Saracura, em Santarém-Pará, com a intensificação da política neoliberal conservadora no período de 2018 a 2022?

Tomando como base essa problematização, a pesquisa e a escrita desta Dissertação evidenciaram a complexidade da Educação Escolar Quilombola no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em Santarém-Pará, trazendo aspectos da realidade da educação pública

em uma Escola de Várzea na Amazônia paraense. A Dissertação procurou demonstrar o alinhamento político e ideológico da educação na Amazônia, às políticas e agendas neoliberais, o que tem contribuído no contexto local, para o enfraquecimento na prática, de políticas públicas específicas.

A pesquisa evidenciou que a Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, localizada às margens do rio Amazonas, no quilombo Saracura, representa singularidades das escolas de várzeas no município. Esta escola, atende aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Séries Iniciais e Finais e, mostrou retratos da rotina escolar, desde a chegada à escola em embarcações escolares, os resultados avaliativos, as contradições do calendário escolar diferenciado, as questões culturais e identitárias às alternativas criadas pelos quilombolas, na superação dos desafios e das dificuldades da Educação Escolar, naquele lugar.

A intensificação da política neoliberal no campo educacional, reflete negativamente, na educação pública municipal, da cidade de Santarém, no Estado do Pará, evidenciando o déficit educacional, dos alunos da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, materializado no resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa, realizado pelos alunos no ano de 2022.

Ficou evidente o quantitativo expressivo de alunos não alfabetizados, principalmente nas três primeiras Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Já, no 4º e 5º anos, quase metade das turmas foram classificadas em um nível de alfabetismo rudimentar, ou seja, apresentam alguma base alfabética da escrita, mas ainda não completaram o processo de alfabetização. Em relação às Séries Finais do Ensino Fundamental, considerou-se, os resultados menos alarmantes, visto que, um número considerado de alunos de acordo como os critérios estabelecido para a correção da Avaliação Diagnóstica, encontravam-se classificados no nível de alfabetismo grau básico, ou seja, evidenciaram maior domínio do sistema ortográfico e da função social dos textos, características que possibilitam o avanço no processo de escolarização.

Ainda, nesse contexto de déficit educacional, a pesquisa evidenciou o desabamento da Escola Nossa Senhora do Livramento, ocorrida em 2018, no quilombo Saracura. Em virtude do desabamento da escola, a comunidade escolar do Saracura, não teve um espaço adequado para desenvolver as atividades escolares, desde 2018, explicitando o descaso da educação pública municipal nessa escola de várzea, o que não significa dizer, como já mencionado ao longo do trabalho, que com a presença do prédio escolar, o processo educacional, pudesse ser melhor ou diferente, no entanto, expõe as desigualdades sociais e raciais que estão postas nas sociedades de classes e, contribuem para a desqualificação da educação pública.

Outra dificuldade e desafio revelados pela pesquisa foi a defasagem educacional em razão da Pandemia da Covid-19, visto que nos anos de 2020 e 2021, o Conselho Municipal de Educação em parceria com a SEMED, emitiram uma nota técnica determinando um currículo contínuo e a flexibilização da aprovação dos discentes, desconsiderando a reprovação destes, desde que cumprissem com a entrega das atividades nas escolas ou mesmo se estivessem somente matriculados na rede municipal de educação. Tais medidas emergenciais refletiram no resultado da Avaliação Diagnóstica realizada pelos alunos da Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, em 2022.

A pesquisa e a escrita da Dissertação evidenciaram a contradição do calendário escolar diferenciado para as regiões de rios, onde estão inclusas, as escolas de várzea. No caso do quilombo Saracura, uma situação específica foi descrita no trabalho, quanto a continuidade da escolarização do saber dos quilombolas no lugar onde vivem, pois o calendário escolar da SEMED para a região de rios, desconsidera o período de ingresso do aluno finalista (9º ano) do Ensino Fundamental, na etapa posterior, o Ensino Médio. Essa situação ocorre porque pelo calendário da SEMED, as aulas nesta região terminam em abril e o ano letivo da Rede Estadual de Educação geralmente, inicia em fevereiro, isso de alguma forma, gera um desgaste intelectual e físico aos alunos, na tentativa de encontrar alternativas, como possíveis adiantamento das aulas, para que no início do ano letivo estadual, possam estar aptos para o ingresso na outra modalidade e na outra Rede de Educação.

Quanto às ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/SANTARÉM-PA) para o processo de construção de uma política pública de Educação Escolar Quilombola no âmbito do sistema municipal de ensino, percebeu-se, em meio às contradições, os esforços de implementação dessa modalidade na rede municipal de educação em Santarém-Pará, com esse propósito, foram desenvolvidas ações coletivas como: Roda de Conversa, palestras, formação dos profissionais da educação em serviço nas escolas quilombolas, formação específica para docentes, gestores e lideranças quilombolas, eventos voltados para dar visibilidade às escolas quilombolas em virtude da Semana da Consciência Negra em parceria com a FOQS, dentre outras atividades culturais promovidas pela DEEQ e pela Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

No entanto, verificou-se que ainda não há um currículo escolar específico, que favoreça o debate e a construção do conhecimento, voltado à matriz Africana e Afro-brasileira, nas salas de aulas das escolas quilombolas, principalmente os conhecimentos instituídos, que dialoguem com o saber vivido, provocando a “descolonização do currículo”, estruturalmente imposto. Necessário também, é a descolonização de mentes docentes. Da mesma forma, é fundamental

romper com o silenciamento nas escolas quilombolas em relação ao currículo hegemônico, possibilitando a construção de uma educação crítica e emancipadora, que caminhe para a afirmação identitária desses povos, visto que a pesquisa evidenciou a negação da identidade quilombola, a exemplo da Escola Pérola do Maicá e a Escola São José I, fator presente na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, quando relacionado aos moradores/alunos da região de Palhão.

Entre avanços e recuos, considera-se, positivo para o povo quilombola uma educação específica, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que possibilitam a discussão e o falar sobre a história e a cultura da população negra, quilombola, africana e afro-brasileira. Embora esse percurso, na rede pública municipal de educação em Santarém, de acordo com Willivane Melo (2009; 2013) tenha iniciado desde 2006, quando da criação da Coordenação de Educação e Diversidade Étnico-Racial pela Secretaria Municipal de Educação, considera-se, que houve retrocesso e descontinuidade, para a efetivação dessa política pública, de uma educação escolar diferenciada, conforme garante a legislação.

Contudo, não se pode negar, que o ponto de partida, foi dado, mas é necessário a participação ativa e fiscalizadora da comunidade escolar e não escolar, além da participação crítica e reivindicatória dos movimentos sociais negro e quilombola, que têm protagonizado conquistas em diversas dimensões e tem materializado no campo educacional, leis que nascem como política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra. Em Santarém, as reivindicações desses movimentos sociais, materializaram a aprovação da Lei Municipal nº 18.051/06 e da Resolução nº 07/2009, que apresentam diretrizes para o funcionamento de escolas quilombolas e dá outras providências que atendam a essa educação escolar específica.

No âmbito da SEMED/ Santarém, as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola foram norteadas principalmente pela Lei Federal nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Não se evidenciou o Programa Brasil Quilombola nas ações da Secretaria, visto ter sido extinto em 2016, conforme mencionado, ao longo desta pesquisa. Percebeu-se, também, poucas informações e conhecimento, pelo setor da Divisão de Educação Escolar Quilombola, sobre as políticas públicas educacionais, voltadas à população negra e quilombola, dado a descontinuidade das ações educacionais, tanto no âmbito nacional quanto local.

No diálogo com a Educação do Campo, a pesquisa demonstrou, a falta de informação e de desconhecimento, dessa política pública, voltada para o espaço rural e ligada à Educação

Escolar Quilombola, mesmo tendo trabalhos acadêmicos, como o de Greice Goch (2017) que evidenciam, a criação da Coordenação de Educação do Campo e a incorporação da Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola, a este setor.

Para além, do desconhecimento dessa política pública educacional, voltada para a Educação do Campo, pela Secretaria Municipal de Educação, através da DEEQ, foi possível construir uma experiência de Educação do Campo, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, interrogando e reconhecendo os indícios como fontes, atribuindo importância aos documentos encontrados, ainda que, em graus diferenciados, conforme advertem Bloch (2001) e Evangelista (1999).

A pesquisa evidenciou uma experiência de Educação do Campo, descomprometida com a política pública para qual foi destinada, visto que há indícios de que, os alunos que participaram do Programa ProJovem, não foram certificados, comprometendo assim, dois anos de investimentos de tempo dessas pessoas, sem o retorno acadêmico devido.

A pesquisa mostrou a falta de energia elétrica no quilombo Saracura, em pleno século XXI, situação que inviabiliza em alguns aspectos, a materialização de políticas públicas para a Educação do Campo e para a Educação Escolar Quilombola, visto que a contradição entre o moderno e o arcaico estão presentes. Quando se refere ao uso de tecnologias que possibilite às aulas diferenciadas e o contato com o mundo digital, na prática, inexistente. Na mesma direção, a falta de eletricidade inviabiliza a conservação de alimentos utilizados na merenda escolar, dentre outras situações necessárias, no quadro da modernidade. Há de destacar, a ausência de água potável para a comunidade escolar e não escolar do Saracura. Assim, percebe-se quão grande é a contradição do discurso e da prática governamental, que busca uma educação escolar qualitativa e diferenciada.

Contraditório, também, é a implantação do Novo Sistema de Gestão Escolar 2023, nas escolas públicas municipais, que dentre outros aspectos, pretende, registrar a frequência escolar facial e a matrícula online, inclusive para as regiões de rios. No caso de Saracura, que não tem acesso a essa modernidade, a partir dessa proposta, deverá tê-la, em nome do capital? Em nome da gestão empresarial que se expande na rede pública de educação? Ficam registros das contradições e de anos de descasos da não expansão da eletricidade no quilombo Saracura e de um olhar governamental comprometido com a educação pública, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento.

Quanto ao perfil dos professores que trabalham na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, a pesquisa mostrou a precarização do trabalho docente e dos demais profissionais da educação, daquela escola, sendo que mais de 90% desses profissionais estão na condição de

trabalhadores temporários. Todavia, a maioria dos servidores são do quilombo Saracura, com exceção do/a professor/a de Matemática e do pedagogo. O calendário diferenciado também contribui para que esses profissionais fiquem mais tempo desempregados. A pesquisa mostrou ainda que não há um currículo específico que direcione a Educação Escolar Quilombola como educação diferenciada conforme garantida na legislação, contudo os desafios dessa prática na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento puderam ser vistos, através de ações contidas no PPP, nos projetos, nos festivais propostos pela comunidade com a participação da escola e vice-versa, nos encontros promovidos pela FOQS como o Dia da Consciência Negra e outros.

Ao verificar como esses profissionais se posicionam com relação à educação diferenciada, percebeu-se que a ênfase maior é dada ao lado cultural, no entanto, para além da militância dos quilombolas de Saracura, evidenciou-se ainda, os esforços destes, em apropriarem-se do conhecimento científico para construir um currículo formal que viabilize e articule os saberes científicos com os saberes tradicionais, respeitando a diversidade da população do Campo, no ambiente de várzea e quilombola. Mostrou ainda, que a escola lida com a dinâmica do lugar e com a política econômica neoliberal na região de várzea em parceria com a comunidade e, vigilante em relação ao território quilombola de Saracura.

Acredita-se, que essa pretensão em relação ao currículo, se materialize em breve, visto que, os quilombolas professores, estão tendo a oportunidade de formação docente, através de políticas públicas voltadas às populações negra e quilombola e aplicadas pela UFOPA, permitindo assim, o ingresso destes, no Mestrado Acadêmico em Educação.

Para além, dessas questões específicas locais, o estudo explicitou como a negação da escolarização formal à população negra ascendeu o movimento de resistência negra ao longo da história, culminando na materialização de legislações educacionais específicas, tendo como protagonistas os movimentos sociais organizados, como o movimento negro, o movimento quilombola e o movimento camponês e, antes destes, no caso da população negra, associações e a Imprensa Negra. O processo de escolarização do saber sempre foi um campo de tensionamento entre dominantes e dominados, assim, visando a superação dessas desigualdades raciais e sociais, movimentos organizados passaram a reivindicar junto ao Estado Brasileiro, direitos historicamente negados. Os resultados foram políticas públicas específicas que atendam essas populações, destacou-se, nesta pesquisa, as de caráter educacionais, que viabilizam em termos legais, uma educação diferenciada aos sujeitos coletivos que habitam os espaços rurais, como por exemplo, camponeses, ribeirinhos, varzeiros, indígenas e quilombolas.

Em Saracura, em um movimento recente, quilombolas estão tendo acesso a esse processo formativo em nível superior, possibilitados, principalmente por políticas públicas, que tem

permitido a superação gradual do quadro de exclusão e de abandono, inclusive, demonstrando a aprovação de quilombolas saracurienses, na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (UFOPA), através do Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSEIQ), sendo contabilizados, em 2022 um/a candidato (a) e, em 2023, dois/as candidatos (as). No entanto, cabe destacar, que nesses processos seletivos (2022 e 2023) já foram aprovados quilombolas de outros quilombos de Santarém, como Bom Jardim, Murumurutuba, Tiningu e de quilombo do município de Oriximiná, o Jarauacá, totalizando nesse período, o ingresso de sete quilombolas. Resultados que mostram a força da resistência, do conhecimento, da intelectualidade e de políticas públicas de reparação histórica junto ao Estado Brasileiro.

Nesse contexto, de conquistas e de resistências, a escola é convocada a refletir sobre a realidade educacional, social e racial. Além de construir estratégias que possibilite uma educação crítica, de combate ao racismo, de rompimento com uma visão estereotipada da imagem e da intelectualidade do negro na sociedade brasileira.

Há de ratificar que negros e quilombolas também são estudiosos, pesquisadores, intelectuais e militantes que com resiliência e persistência, superaram os obstáculos da exclusão, do racismo, das desigualdades sociais e raciais e se firmaram em espaços de saber e de poder, historicamente a eles negados. Essas questões precisam ser explicitadas nas salas de aula da Educação Básica e das escolas quilombolas, inclusive, na Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, mostrando aos alunos, que ser negro e quilombola, é também sinônimo de orgulho, de intelectualidade e de continuidades de lutas.

Da mesma forma, lutar por uma educação diferenciada que respeite os saberes e as práticas quilombolas, sem esvaziar os conteúdos historicamente construídos pela humanidade e, que permitem conhecer os instrumentos de dominação, é uma ação necessária.

Portanto, diante à diversas situações da realidade educacional e amazônica, ficou evidente, que a escola é considerada nesse ambiente, como importante alternativa de superação das desigualdades estruturalmente impostas, possibilitando o acesso à educação formal, crítica e emancipadora.

Que bom seria, se esta pesquisa, evidenciasse que, a escola em estudo, foi reerguida com excelente qualidade, com biblioteca montada com acervos diversificados, dando ênfase a história negra e quilombola, com energia elétrica, que possibilitasse aos professores e as professoras uma aula diversificada, que os profissionais da educação fossem bem remunerados, contratados de acordo com as suas titulações, enfim. Em tempos de avanço da política neoliberal e de extrema direita, precisamos seguir em luta, tanto os quilombolas, quanto aqueles que acreditam em uma educação pública capaz de mudar realidades.

Com esse propósito, a Escola de Várzea Nossa Senhora do Livramento, deve ser considerada como um instrumento de transformação social e racial, proporcionando diálogos plurais que contribuam na construção de conhecimentos e de identidade cultural no/do lugar onde está inserida. Essas possibilidades educacionais, evidenciam as lutas, as dificuldades, os desafios e a superação destes, explicitando os retratos das escolas de várzeas que compõem o campo amazônico.

Dessa forma, espera-se que, este estudo, possa contribuir com reflexões e críticas que viabilizem políticas públicas, na SEMED/ Santarém, comprometidas com a educação pública e, voltadas à Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola, na Escola Nossa Senhora do Livramento, quilombo Saracura, possibilitando na prática, a execução de uma educação escolar diferenciada conforme garante a legislação.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, Rosa e CASTRO, Edna. Mobilização política de Comunidades Negras Rurais. **Novos Cadernos NAEA** vol. 2, nº 2, p. 73-106.1999.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova cartografia social da Amazônia: uso de recursos naturais em comunidades quilombolas de Santarém - Pará / Alfredo Wagner Berno de Almeida (Coord); autores, Ana Felisa Hurtado Guerrero... [et. al]. – Manaus: **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia** / UEA Edições, 2009.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais/ Coordenação Djamila Ribeiro).

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AMARAL, Assunção José Pureza. Remanescente das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia - conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. In: **Cadernos do CEOM (UNOESC)**, v. 22, p. 179-206, 2009.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Editora. 2001.

ARCO, Diego Pérez Ojeda del. As comunidades quilombolas de Santarém/PA e o Porto de Maicá: os efeitos sociais de um empreendimento anunciado. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Antropologia, 2017.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma educação do campo**. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Orgs.). 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 65-86, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: **Por uma educação do campo**. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Orgs.). 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-18, 2011.

ARRUTI, José Maurício. CONCEITOS, NORMAS E NÚMEROS: UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/ abr. p. 107-142, 2017.

BARROS, Surya Pombo de Barros. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Educação dos escravos e libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). In: **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

BEMERGUY, Lila. Afroteca Willivane Melo é instalada como espaço para educação antirracista, numa iniciativa do MPPA e Ufopa. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/afroteca-willivane-melo-e-instalada-como-espaco-para-educacao-antirracista-numa-iniciativa-do-mppa-e-ufopa.htm>. Acesso em: jul. de 2023.

BENATTI, José Heder. Várzea e as populações tradicionais: a tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável. In: ALVES, Fábio (org.). **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. Brasília: IPEA, 2016. cap. 1, p. 17-29. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/343>. Acesso em: 21 de abr. de 2022.

BEZERRA NETO, José Maria. **Escravidão negra na Amazônia (Sécs. XVII-XIX)**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. EDUCAÇÃO DO CAMPO: referenciais teóricos em discussão. In: **Revista EXITUS**, Volume 01, número 01, jul./dez. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Executivo nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da resolução Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra Edição 2009. Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (As) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Brasília/2009. <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso: 24 de mai. de 2023.

BRASIL. Reconhecimento como terras da Comunidade Remanescente de Quilombo de Saracura, **Diário Oficial da União**, seção 3, nº 209, p. 32, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 24 de mai. de 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 01 DE 07 DE JANEIRO DE 2011. Ministério Da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso: 24 de mai. de 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 66 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso: 24 de mai. de 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**, 2004. Brasília, 2004. In: <http://www.planalto.gov.br/seppir>.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura – Biblioteca e formação**; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set./dez. 2019.

CALAZANS, M. J. C. “Para compreender a educação do Estado no Meio Rural; traços de uma trajetória”. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Orgs.). 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 149-158, 2011.

CANTO, Otávio do. **Várzea e varzeiros da Amazônia**. Belém: MPEG, 2007.

CANTO, Otávio do. Várzea e Varzeiros: a vida de um lugar no Baixo Amazonas. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Dissertação (Mestrado)**, 1998.

CARNEIRO, Jeso. Sinprosan denuncia Semed por demissões via WhatsApp em Santarém. Disponível em: <https://www.jesocarneiro.com.br/politica/sinprosan-denuncia-semed-por-demissoes-via-whatsapp-em-santarem.html>. Acesso em: jul. de 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate).

CARVALHO, Luciana Gonçalves de; PIRES, Eliema de Jesus; SANTOS, Zair Henrique. “A CORRENTE QUE ARRASTAVA”: HISTÓRIASE PATRIMÔNIO CULTURAL DOS QUILOMBOS DE ORIXIMINÁ. In: **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 74, p. 116-135, jul/dez. 2022.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: **Revista Brasileira De História Da Educação**, v.6, n. 1, p.169-195. 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. **Tese (Doutorado)**, Natal, 2005.

COELHO, Wilma. N. B.; COELHO, Mauro. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, n. 47, p. 67-84, jan./mar. Curitiba, 2013.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out.2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: nov. de 2021.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Retratos de Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (PA). In: **Um mar de escolas: mergulhos na história da educação**. Alexandra Lima da Silva, Aline de Moraes Limeira, Paula Leonardi (orgs). - 1.ed.- Curitiba: Appris, p.35-48, 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. CONFERÊNCIA. INSERÇÃO DA AMAZÔNIA NO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO E NO PROJETO EDUCACIONAL DA MODERNIDADE. In: **Revista Exitus, Santarém/PA**, Vol. 12, p. 01-54, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, J. C; COLARES, M.L.I.S.; ORSO, P.J (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Pedagógica Transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 39-63.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Panorama da educação em Santarém. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 95 –113, set. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07_23.pdf. Acesso em: set. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. In: **EccoS Revista Científica**, núm. 40, mayo-agosto, p. 67-82. Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo. 2021.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de**

realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 163-195.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**, p.163-187. Niterói: EdUFF, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 21-34, 2005.

DANTAS, Ronnie. **Escolas municipais realizam programação alusiva ao Dia da Consciência Negra**. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/escolas-municipais-realizam-programacao-alusiva-ao-dia-da-consciencia-negra-exgymf>. Acesso em: ago. de 2022.

DANTAS, Ronnie. **Prefeitura realiza demonstração do novo Sistema de Gestão Escolar**. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/pautas/educacao/prefeitura-realiza-demonstracao-de-equipamento-facial-que-fara-parte-do-sistema-de-gestao-escolar-da-secretaria-de-educacao-semed-xndd8w?portal=institutional>. Acesso em: jul. de 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Guilherme Mansur. RECONHECIMENTO E DIVERSIDADE NA ILHA DE SARACURA, PARÁ. In: **Cadernos de debates - Nova cartografia social da Amazônia: Territórios quilombolas e conflitos/ Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs)... [et. al].** – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, p. 251-265, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007,

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos Quilombos e memórias dos quilombos no Brasil: Revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. In: **Revista da ABPN**. V. 5, n.11. p. 05-28. jul-out. 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto>. Disponível em: [http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF](http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF).

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: **Por uma educação do campo**. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Orgs.). 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 19-63, 2011.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Anfiteatro da cura: pajelança e medicina na Amazônia no limiar do século XX. In: CHALHOUB, Sidney et all. (Org.). **Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 273-304.

FRANÇA, Luiz Fernando de. Personagens Negras na Literatura Infantil Brasileira: Da Manutenção à Desconstrução do Estereótipo. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2006. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61266/personagens-negras-na-literatura-infantil-brasileira--da-manutencao-a-desconstrucao-do-estereotipo>. Acesso em: nov. de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “Sem” Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Gaudêncio Frigotto (Org.), p.17-34, Rio de Janeiro. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistências Populares. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Entrevista, v.13, n.1, p.636-652, abr. Salvador, 2021.

FUNES, Eurípedes. Bom Jardim – Saracura - Arapemã: Terras de Afro-amazônidas. “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”. **Resumo de Pesquisa Científica**. São Paulo, outubro de 2003.

GOCH, Greice Jurema de Freitas. Políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016. **Dissertação (Mestrado)**, Santarém, 2017.

GOMES, Angela de Castro. Venturas e Desventuras de uma República de cidadãos. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 152-167. 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. -1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: UNESCO, MEC, 2005, p.39-62.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 229 - 249.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 181 - 228.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...Diáspora Africana: **Editora Filhos da África**, 1ª edição, 2018.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87. N.217.p.302-312, set/dez.2006.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. p. 1-13. 2008. Disponível em: <https://faced.ufba.br>. Acesso em: ago. 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, p. 61-84, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. A Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. In: **RTPS – Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 123-142, jul.-dez./2019.

HAGE, Salomão Antônio; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. Educação do campo na Amazônia interfaces com a educação quilombola. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.13, p.425-438, jul./dez. 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: jun. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. DESCONSTRUINDO A LÓGICA DA ESCOLA SEM PARTIDO: GLOSAS CRÍTICAS. In: In: HERMIDA, J. (ORG). **A Pedagogia histórico crítica e a defesa da educação pública**. Ed. UFPB. João Pessoa. P. 43-68. 2021.

KOSSOY, Boris. A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo: **Secretaria da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia**, 1989.

KUENZER. Acacia Zeneida; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Trabalho e Educação no Campo: novos desafios. In: **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p.272-304, 2016.

LEITE, Sérgio Celani. Urbanização do processo escolar rural. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução Renato Aguiar. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Dayse. **Santarém é pioneira na informatização da educação no Pará**. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/educacao/santarem-e-pioneira-na-informatizacao-da-educacao-no-para-rulqac>. Acesso em: jul. de 2023.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**, p. 101-115, 2005.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: o caso da Escola Imperial Quinta da Boa vista. Rio de Janeiro: Centro de Educação/UERJ, 2012. **Dissertação de Mestrado** no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em Mais de Meio Século. In: **Revista Cocar**, v.01 n.1 jan/jun, p.17-45, 2007.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento; HAGE, Salomão Antônio; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE: PERSPECTIVAS E IMPASSES. In: Trabalho Completo – **2ª Reunião Científica da ANPED-Norte**, p. 1-7. 2018.

MADEIRA, Iza Andrielle Batista Duarte; ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de; DAMASCENO, Alberto; SILVA, Lucas dos Santos da. Escolarização do negro na província do Pará no final do século XIX. In: **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-21. 2021.

MAIA, Eni Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 1(9): p. 27-31, 1982.

MAINARDES, J., & MARCONDES, M. I. (2011). Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, 36(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004>.

MARINHO, Thaís Alves. Continuidades e rupturas: políticas para quilombolas. In: Desigualdade & Diversidade – **Revista de Ciências Sociais da PUC -Rio** n.14, jan/jun, 2014, p. 1-40.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. In: **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v.12, p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTINS, L.M; LAVOURA, T.N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
 MATTOS, Hebe Maria. **A Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2.ed. – Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**. 2004.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: fotografia História - Interfaces**. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº.2, p. 1-15, 1996.

MELO, Valdenira Silva de. **ESCRavidÃO NEGRA NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO**. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [Orgs.]. **Aprendizagens Históricas: gêneros e etnicidades**. União da Vitória/Rio de Janeiro, p. 208- 216. LAPHIS. 2018.

MELO, Valdenira Silva de.; COLARES, Anselmo Alencar. **AS SINGULARIDADES DE UMA ESCOLA DE VÁRZEA**. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo (Orgs.). **III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições** – Teresina, PI: Alumia Editorial, p. 88-93, 2022.

MELO, Valdenira Silva de; MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FRENTE AO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL**. In: **Congresso Internacional de História**. *Novas Epistemes e Narrativas Contemporâneas*. p. 1-11. UFG: 2016.

MELO, W. F. **Educação escolar em Comunidades Quilombolas**. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL**, 15., 2009, Maceió, 2009.

MELO, W. F. **Por uma educação escolar quilombola: a experiência do município de Santarém – Pará**. **Revista OQ - Ano 2 - Número 2**. 2013.

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **Tempos de Revoltas no Brasil Oitocentista: Ressignificação da Cabanagem no Baixo Tapajós (1831-1840)** – Curitiba: CRV, 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. – 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MOTTA, Júlia. **O rio que me falou**. Filme: Vida da cantora Cleide Vasconcelos, do Quilombo Arapemã, em Santarém. 2022. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/noticias/filme-produzido-em-parceria-com-a-fase-amazonia-o-que-o-rio-me-falou>.

MOTTA, Victória. **Afroteca**: iniciativa pioneira incentiva educação antirracista no Pará. Disponível em: <https://portalamazonia.com/noticias/educacao/afroteca-iniciativa-pioneira-incentiva-educacao-antirracista-no-para>. Acesso em: jul. de 2023.

MUNANGA, kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 3. ed. – Belo Horiz

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele em mesmo**. RATTTS, Alex (Org.). São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. RATTTS, Alex (Org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOTA de Pesar – Willivane Melo. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/nota-de-pesar-willivane-melo>. Acesso em: jul. de 2023.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**, p.141-163. Brasília: SECAD, 2006.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de Quilombo no Brasil: Direitos territoriais em construção. In: **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**/Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs)... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - UEA. Vol.01, nº 02. p.42-49.2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino; ARCO, Diego Pérez Ojeda del; ALVES, Luciana Railza Cunha; SANTOS, Marcos Antonio Silva dos. Agronegócios, Desmatamentos e os Quilombos do Baixo Amazonas. In: **GUARIMÃ – Revista de Antropologia & Política** – v. 1, n. 2, p. 22-41, jan-jun 2021.

OLIVEIRA Luanna; SANTOS Zair. Leitura e formação: contribuições da biblioteca no Rio Arapiuns – Aldeia Nova Vista. **Rev. Muiraquitã**, UFAC, v. 8, n 1, p. 423-437, 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de; SILVA, Iolete Ribeiro da; PRINTES, Jocicleia Souza. ENTRE A ESCOLA E O RIO: vivências e desafios da educação infantil ribeirinha. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 -25. 2022.

OLIVEIRA, Geisa de. **Prefeitura de Santarém participa de homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra em sessão da Câmara de Vereadores**. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/assistencia-social/prefeitura-participa-na-camara-municipal-de-sessao-especial-em-homenagem-ao-dia-nacional-da-consciencia-negra-te9usn>. Acesso em: ago. de 2022.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Para não esquecer de lembrar – A imprensa negra do Século XIX (1833-1899). In: **Em Tempo de Histórias** - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História PPG-HIS/UnB, n.9, Brasília, 2005.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: A ênfase na identidade. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 86, p.25-38, ago. 1993.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa; CARMO, Eraldo Souza do. Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades. In: **Simpósio Anped**. p.1-13, 2011.

PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simone (orgs.). **Ensino de História, diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: Editora Brazil Publishing, 2020.

PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simone. ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL. In: In: PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simone (orgs.). **Ensino de História, diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: Editora Brazil Publishing, p. 7-20, 2020.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.36, p.205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Alan Augusto; SANTOS, Patrícia; SANTOS, Joilson. Quem é professora no quilombo? Docência, escolarização e identidade. In: SOUZA, Greysy Kelly Araújo de. (Org.) Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades. 1 ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, p. 27-40. 2021 (**Série Cadernos Flacso**; 19).

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto. (Orgs.) – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.295-301, 2012.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Ed.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p. 1-23

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. Educação Escolar Indígena: a normatização da Escola Indígena em Santarém-Pará à luz das legislações nacional e estadual entre 1988-2019. In: Trabalho Completo – **3ª Reunião Científica da ANPED- Norte**, p. 1-7. 2021.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação**. Santarém- PA: SEMED, 2015.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Decreto nº 091/2020 – **GAP/PMS**, de 16 de março de 2020. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Decreto nº 095/2020 – **GAP/PMS**, de 18 de março de 2020. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Decreto nº 122/2020 – **GAP/PMS**, de 05 de abril de 2020. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Decreto nº 922/2021 – **GAP/PMS**, de 14 de julho de 2021. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Lei Municipal 18.051/2006: **Plano Diretor Participativo** de Santarém-PA. 2006.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. **Lei Ordinária nº 21532/2022**.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 001/ 2021 - AAE/SEMED e CME/STM/PA. ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO 2021 E CONTINUUM CURRICULAR (2021-2022). **Conselho Municipal De Educação- CME**, de 16 de dezembro de 2021. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 001/ 2021 - AAE/SEMED e CME/STM/PA. **Conselho Municipal de Educação**. 2021. Santarém- PA.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Orientações da Avaliação Diagnóstica: 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. **SEMED**. 2022.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. PPP (Projeto Político Pedagógico). **Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento**. (2022-2025).

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Quadro Demonstrativo da Lotação da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento. **Divisão de Educação Escolar Quilombola**. 2022.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Quantitativo de alunos por escolas quilombolas. **Divisão de Educação Escolar Quilombola**. 2022.

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Resolução nº 005 de 30 de maio de 2010. **Conselho Municipal de Educação de Santarém**. 2010

SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Resolução nº 007 de 27 de novembro de 2009. **Conselho Municipal de Educação de Santarém**. 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília. 2015.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos.; PALUDO, Conceição. Contribuições do estado da questão na pesquisa sobre política pública, Educação Rural e Educação do Campo. In: **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.5, p.1-22, 2020.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc XX**. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>.

SANTOS, Zair Henrique. Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 2016.

SANTOS, Zair Henrique. Professores, Formadores de Leitores e Lugares de Ler. In: **Revista Professor**. Caçador, v. 6, n.1, p. 61-88, 2017.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. CONFERÊNCIA. CRISE ESTRUTURAL, CONJUNTURA NACIONAL, CORONAVIRUS E EDUCAÇÃO – O DESMONTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL. In: **Revista Exitus, Santarém/PA**, Vol. 10, p. 01-25, 2020.

SCALABRIN, Maria Aldenira Reis. Fios e desafios na formação continuada de professoras no Quilombo Tingu, Oeste Paraense: experiências permeadas pela linguagem e pela cultura. **Tese de Doutorado** - Campinas, SP. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Allyne Andrade e. **Direito e políticas públicas quilombolas**. – 1.ed. – Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. DA UBERIZAÇÃO À YOUTUBERIZAÇÃO: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. In: **Revista Trabalho, Política e Sociedade – RTPS**, vol. 5, nº 09, p.587-610, jul.- dez./2020.

SILVA, Ana Lúcia da. O SAMBA-ENREDO NA HISTÓRIA DO BRASIL, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: “MEU DEUS, MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?”. In: **Educação: Entre saberes, poderes e resistências**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 52-79.

SILVA, Ana Lúcia da; PRIORI, Angelo. O Movimento Social Black lives Matter nos EUA e no Brasil: Da violência racial e policial ao genocídio do povo negro. In: PRIORI, Angelo. SILVA, Ana Lúcia da. BOLONHEZI, Camilla Samira de Simone (orgs.). **Ensino de História, diversidade e Educação antirracista**. Curitiba: Editora Brazil Publishing, p. 88-124, 2020.

SILVA, Raphael Frederico Acioli Moreira da. Relatório de Viagem – Ilha de Saracura (26/02 a 02/03/2007). Santarém, **Ministério Público Federal**, outubro de 2007.

SOARES, Paulo Ricardo. **Com luminárias em led, implantadas pela Prefeitura, Costa do Tapará dá "adeus" à escuridão**. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/urbanismo-e-servicos-publicos/costa-do-tapara-da-adeus-a-escuridao-e-comemorar-a-chegada-da-iluminacao-e-das-luminarias-em-led-voyhtr>. Acesso em: jul. de 2023.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1ª. Edição. 1983.

SOUSA, Wanildo Figueiredo de. A escola e o desenvolvimento social do Quilombo de Saracura – Baixo Amazonas em Santarém Pará. **Tese (Doutorado)** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, José Camilo Ramos de: ALMEIDA, Regina Araujo de. VAZANTE E ENCHENTE NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: IMPACTOS AMBIENTAIS, SOCIAIS E ECONÔMICOS. In: **VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física /II Seminário Ibero-Americano de Geografia Física- Universidade de Coimbra**, p. 1-10, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do Campo, Escolas, Ruralidades e o Projeto do PNE. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.36, p.191-204, jul./dez. 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A EXTINÇÃO DA SECADI: UM GOLPE FATAL NAS CONQUISTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. In: **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p.84-90. 2019.

VALENTIM, José Williams da Silva. Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: Cartografia de saberes quilombolas. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2008.

ZUBARAN, Maria Angélica. Pedagogias da Imprensa Negra: entre fragmentos biográficos e fotografuras. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 215-229, abr./jun. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Solicitação de autorização à FOQS, para a realização de Pesquisa Acadêmica em Território Quilombola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA

Ofício nº 01 - 2022.

Santarém, 01/04/2022.

Senhor Presidente da FOQS- Santarém/PA.

Eu, Valdenira Silva de Melo, portadora do RG n. 2509159, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação junto à Comunidade Remanescentes de Quilombo de Saracura e da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento.

Sou aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e tenho como proposta de pesquisa "A Educação Escolar e os processos de territorialização em uma Comunidade Remanescentes de Quilombo em Santarém/PA (2010-2020). No momento autorizado compartilho com as lideranças dessa Federação tal proposta. Segue também junto a este documento, uma declaração da Instituição a qual estou vinculada para a realização de tal pesquisa.

Atenciosamente,

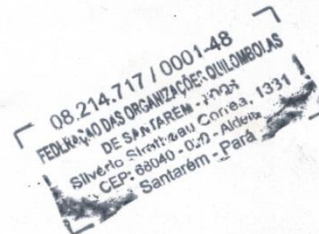
Valdenira Silva de Melo

Valdenira Silva de Melo

Ao Senhor: Mário Pantoja

Presidente da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém-PA (FOQS).

Nesta Cidade.



Apêndice B: Solicitação de autorização ao Presidente da Comunidade Remanescentes de Quilombo de Saracura, para a realização de Pesquisa Acadêmica em Território Quilombola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA

Ofício nº 02 - 2022.

Santarém, 01/04/2022.

Senhor Presidente da Comunidade Quilombola de Saracura- Santarém/PA.

Eu, Valdenira Silva de Melo, portadora do RG n. 2509159, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação junto à Comunidade Remanescentes de Quilombo de Saracura e da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento.

Sou aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e tenho como proposta de pesquisa "A Educação Escolar e os processos de territorialização em uma Comunidade Remanescentes de Quilombo em Santarém/PA (2010-2020. Segue também junto a este documento, uma declaração da Instituição a qual estou vinculada para a realização de tal pesquisa.

Atenciosamente,

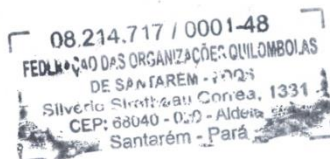
Valdenira Silva de Melo

Valdenira Silva de Melo

Ao Senhor: João

Presidente da Comunidade Remanescentes de Quilombo de Saracura - Santarém-PA.

Nesta Cidade.



Recebido em 25/04/2022

[Handwritten signature]

Apêndice C: Solicitação de autorização ao Presidente da Comunidade Remanescentes de Quilombo de Saracura, para a realização de Pesquisa Acadêmica em Território Quilombola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA

Ofício nº 03 - 2022.

Santarém, 01/04/2022.

Senhor Diretor da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento - Santarém/PA.

Eu, Valdenira Silva de Melo, portadora do RG n. 2509159, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação junto à Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento.

Sou aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e tenho como proposta de pesquisa "A Educação Escolar e os processos de territorialização em uma Comunidade Remanescentes de Quilombo em Santarém/PA (2010-2020). Segue também junto a este documento, uma declaração da Instituição a qual estou vinculada para a realização de tal pesquisa.

Atenciosamente,

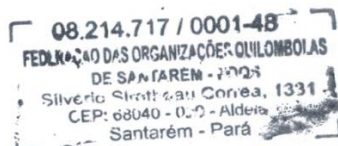
Valdenira Silva de Melo

Valdenira Silva de Melo

Ao Senhor: Josivam de Jesus Laurindo

Diretor da Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento -Santarém-PA.

Nesta Cidade.



Recebido em 25/04/2022

Apêndice D: Solicitação de autorização ao Chefe da Divisão da Educação Escolar Quilombola, para a realização de Pesquisa Acadêmica em Educação, na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento e no Território Quilombola de Várzea Saracura.

Ofício nº 01 - 2022.

Santarém, 18/08/2022.


Senhor Chefe da Divisão de Educação Escolar Quilombola- Semed/Santarém/PA.


Eu, Valdenira Silva de Melo, portadora do RG n. 2509159, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação/PPGE/UFOPA, junto à Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento na Comunidade Remanescentes de Quilombo Saracura e, ao mesmo tempo solicitar algumas documentações que me ajudarão a compreender o meu objeto de pesquisa e a construção da escrita.

- Calendário escolar para as escolas de várzeas 2022/2023.
- Quantitativo de alunos por escolas quilombolas (referentes aos últimos quatro anos-2018-2022).
- Demonstrativo de lotação dos servidores da Escola Nossa Senhora do Livramento (função, qualificação profissional, situação funcional, carga horária de trabalho, se pertencem a comunidade ou se são profissionais externos).
- Políticas públicas voltadas as escolas quilombolas, especificamente as de várzeas.
- Projetos que atendam a Educação Escolar Quilombola como uma educação diferenciada.
- A existência de transporte escolar voltado para o transporte dos alunos.

Na certeza de vossa compreensão

Atenciosamente,


Valdenira Silva de Melo


DIVISAO QUILOMBOLA- SEMED
RECEBIDO
EM 18/08/2022 HORA 11:05

Ao Senhor: Leandro Laurindo

Chefe da Divisão de Educação Escolar Quilombola - Santarém-PA (SEMED).

Nesta Cidade.

ANEXO

Autorização da Divisão de Educação Escolar Quilombola (DEEQ), por meio de sua chefia imediata, para a realização de Pesquisa Acadêmica em Educação, na Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento e no Território Quilombola de Várzea Saracura




PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – SEMED
Av. Dr. Anysio Chaves, 172 – Bairro: Aeroporto Velho – CEP: 68030-290.
CNPJ N°. 05.182.233/0010-67

DECLARAÇÃO

A Divisão de Educação Escolar Quilombola (DEEQ)- Santarém – Pará (SEMED), declara para os devidos fins que **VALDENIRA SILVA DE MELO**, inscrita no CPF nº 403.935.852-04 e RG nº 2509159, foi autorizada por este Setor, a desenvolver a sua pesquisa de Mestrado em Educação/PPGE/UFOPA, junto à Escola Municipal de Várzea Nossa Senhora do livramento, localizada no território Quilombola de Saracura, no período de 18 de agosto 2022 à 28 de abril de 2023. Por ser verdade assino a referida declaração.

Santarém-Pará, 18 de agosto de 2022.


Leandro Oliveira Laurindo
Chefe da Divisão de Educação
Quilombola SEMED
Decreto nº 306/2022 – GAR/PMS

Chefe da Divisão Quilombola