REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

SABERES SOCIOCULTURAIS QUILOMBOLAS E CURRÍCULO EQUITATIVO EM ABAETETUBA-PA: ENTRE A PNEERQ E A (RE)EXISTÊNCIA TERRITORIAL

QUILOMBOLA SOCIOCULTURAL KNOWLEDGE AND AN EQUITABLE CURRICULUM IN ABAETETUBA-PA: BETWEEN THE PNEERQ AND TERRITORIAL (RE)EXISTENCE

SABERES SOCIOCULTURALES QUILOMBOLAS Y UN CURRÍCULO EQUITATIVO EN ABAETETUBA-PA: ENTRE LA PNEERQ Y LA (RE)EXISTENCIA TERRITORIAL

Valdomiro Vale de Carvalho Junior[1], Janaina Pinheiro Gonçalves[2]

e717201
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i1.7201

PUBLICADO: 01/2026

RESUMO

Este artigo analisa a valorização dos saberes socioculturais quilombolas e sua incorporação na construção de um currículo equitativo em Abaetetuba-PA, à luz da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). O problema de pesquisa consiste em compreender por que, apesar dos marcos legais vigentes, ainda persistem lacunas na efetivação de práticas curriculares que reconheçam a diversidade cultural, a territorialidade e a identidade coletiva quilombola. Como questão norteadora, indaga-se: quais saberes socioculturais e relações étnico-raciais se manifestam nas comunidades quilombolas de Abaetetuba e de que modo esses elementos podem fundamentar um currículo escolar equitativo, antirracista e contextualizado? O objetivo geral é analisar os saberes socioculturais quilombolas presentes no cotidiano comunitário e discutir suas possibilidades de tradução pedagógica para a Educação Escolar Quilombola; como objetivos específicos, busca-se identificar práticas socioculturais recorrentes, interpretar seus vínculos com a (re)existência territorial e propor eixos curriculares territorialmente referenciados. A justificativa social ancora-se na defesa do direito à educação com dignidade cultural e no enfrentamento do racismo estrutural; a justificativa científica reside na contribuição para debates sobre currículo, decolonialidade e equidade na Amazônia. Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa, baseada em observação participante sistemática em três comunidades quilombolas, com registros em diário de campo e análise de conteúdo. Como resultados, sistematizaram-se eixos formativos vinculados à memória e oralidade, territorialidade, reciprocidade comunitária e linguagens culturais, indicando que a efetivação da PNEERQ exige reestruturação curricular contínua, participação comunitária e práticas pedagógicas antirracistas permanentes.

PALAVRAS-CHAVE: Étnico-Raciais. Práticas curriculares. Diversidade cultural.

---

[1] Técnico Pedagógico do Ensino Fundamental – Anos Finais, pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-PA - SEMEC. Mestrando em Cidades, Territórios, Identidades e Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em História, Educação e Sociedade pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM. Especialista em Antropologia pela Faculdade de Minas – FACULMINAS. Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira pela Faculdade de Minas – FACULMINAS. Graduado em História pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM. Graduado em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME.

[2] Coordenadora do Ensino Fundamental – Anos Finais, pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-PA - SEMEC. Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Para – UFPA. Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Especialista em Educação Escolar Quilombola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Especialista em Metodologia do Ensino de Química pela Faculdade Montenegro. Graduada em Ciências Naturais com Habilitação em Química pela Universidade Federal de Para – UFPA. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

ABSTRACT
This article analyzes the recognition of Quilombola sociocultural knowledge and its incorporation into the construction of an equitable curriculum in Abaetetuba (Pará, Brazil), in light of the National Policy for Equity, Education for Ethnic-Racial Relations, and Quilombola School Education (PNEERQ). The research problem seeks to understand why, despite the existing legal frameworks, gaps still persist in implementing curricular practices that acknowledge cultural diversity, territoriality, and Quilombola collective identity. The guiding research question asks: which sociocultural knowledge and ethnic-racial relations emerge in the Quilombola communities of Abaetetuba, and how can these elements support an equitable, anti-racist, and contextualized school curriculum? The general objective is to analyze Quilombola sociocultural knowledge present in everyday community life and to discuss its possibilities for pedagogical translation into Quilombola School Education; specifically, the study aims to identify recurring sociocultural practices, interpret their links to territorial (re)existence, and propose territorially grounded curricular axes. The social justification lies in defending the right to education with cultural dignity and confronting structural racism; the scientific justification rests on contributing to debates on curriculum, decoloniality, and equity in the Amazon. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on systematic participant observation in three Quilombola communities, supported by field notes and content analysis. The results systematize formative axes related to memory and orality, territoriality, community reciprocity, and cultural languages, indicating that effective implementation of the PNEERQ requires continuous curricular restructuring, community participation, and permanent anti-racist pedagogical practices.

KEYWORDS: *Ethnic-Racial Relations. Curricular practices. Cultural diversity.*

RESUMEN
Este artículo analiza la valorización de los saberes socioculturales quilombolas y su incorporación en la construcción de un currículo equitativo en Abaetetuba (Pará, Brasil), a la luz de la Política Nacional de Equidad (PNEERQ). El problema de investigación consiste en comprender por qué, a pesar de los marcos legales vigentes, aún persisten brechas en la implementación de prácticas curriculares que reconozcan la diversidad cultural, la territorialidad y la identidad colectiva quilombola. Como pregunta orientadora: ¿qué saberes socioculturales y relaciones étnico-raciales se manifiestan en las comunidades quilombolas de Abaetetuba y de qué manera estos elementos pueden fundamentar un currículo escolar equitativo, antirracista y contextualizado? El objetivo: analizar los saberes socioculturales quilombolas presentes en la vida cotidiana comunitaria y discutir sus posibilidades de traducción pedagógica para la Educación Escolar Quilombola; como objetivos específicos, se busca identificar prácticas socioculturales recurrentes, interpretar sus vínculos con la (re)existencia territorial y proponer ejes curriculares territorialmente referenciados. La justificación se fundamenta en la defensa del derecho a una educación con dignidad cultural y en el enfrentamiento del racismo estructural y en la contribución a los debates sobre currículo, decolonialidad y equidad en la Amazonía. Se adoptó un enfoque cualitativo basado en observación participante sistemática en tres comunidades quilombolas, con registros en diario de campo y análisis de contenido.

PALABRAS CLAVE: *Relaciones étnico-raciales. Prácticas curriculares. Diversidad cultural.*

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola, enquanto direito coletivo e expressão concreta de justiça curricular, não pode ser reduzida a uma adaptação periférica do currículo comum, pois se constitui como campo político-pedagógico orientado pelo reconhecimento territorial, pela reparação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

histórica e pela afirmação identitária de povos historicamente submetidos a regimes de silenciamento.

No Brasil, a consolidação de marcos normativos voltados à equidade racial na educação, especialmente após a Lei nº 10.639/2003, fortaleceu a exigência de que a escola enfrente o racismo estrutural, valorize epistemologias afro-brasileiras e assegure práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Nesse horizonte, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) reafirma que a equidade não se limita ao acesso, mas se traduz em condições materiais, simbólicas e pedagógicas que garantam dignidade cultural aos sujeitos, orientando sistemas de ensino a promoverem “o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial” (Brasil, 2024, p. 8).

Todavia, a existência de políticas públicas não implica, automaticamente, sua efetividade no cotidiano escolar. Em diversos territórios amazônicos, a implementação de diretrizes nacionais ainda se revela fragmentada, seja por insuficiência de formação docente, por escassez de materiais didáticos contextualizados, por fragilidade de acompanhamento institucional, ou mesmo pela permanência de currículos que operam pela lógica da homogeneização cultural. Em Abaetetuba (PA), tal cenário assume contornos ainda mais complexos quando se considera que a territorialidade quilombola, marcada por memórias coletivas, oralidades, redes de reciprocidade, práticas produtivas e linguagens culturais próprias, não se reduz a um simples contexto de aplicação escolar, mas constitui uma matriz viva de conhecimento, pertencimento e (re)existência. Nessa perspectiva, compreender o território significa reconhecer que ele não apenas abriga a vida comunitária, mas orienta valores, temporalidades, sociabilidades e formas históricas de aprendizagem, o que exige que a escola transcenda a condição de instituição externa e se torne espaço de reconhecimento e tradução pedagógica do mundo quilombola.

A crítica antirracista evidencia que o currículo é sempre uma escolha política e, por isso, pode reproduzir assimetrias ou instaurar possibilidades de emancipação. Fanon demonstra que o racismo não se limita à violência explícita, pois atua como estrutura que fixa o sujeito negro na condição de objeto, interditando sua plena humanidade social (Fanon, 2008, p. 8). Esse processo prolonga-se na escola quando saberes negros são tratados como acessórios e quando a memória afro-diaspórica aparece como tópico esporádico, esvaziado de centralidade histórica. O que está em disputa, portanto, não é apenas a presença de conteúdos, mas a legitimidade epistemológica de narrativas e conhecimentos quilombolas no interior do projeto educativo. Nessa direção, Sueli Carneiro adverte que o epistemicídio é uma das faces mais persistentes do racismo, pois opera pela desqualificação sistemática de saberes produzidos por populações negras, produzindo apagamentos e impedindo sua inscrição no campo do conhecimento socialmente reconhecido (Carneiro, 2005, p. 97).

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Complementarmente, Djamila Ribeiro (2017) observa que as hierarquias sociais produzem hierarquias epistêmicas, de modo que determinados grupos acabam historicamente autorizados a falar, definir e ensinar, enquanto outros são condicionados à escuta subalterna (Ribeiro, 2017, p. 15).

Diante desse cenário, este estudo problematiza a distância entre política e prática no contexto quilombola de Abaetetuba (PA), interrogando de que modo saberes socioculturais observáveis no cotidiano comunitário podem subsidiar a construção de um currículo escolar equitativo, antirracista e contextualizado, em consonância com a PNEERQ e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

O problema de pesquisa consiste em compreender como os saberes socioculturais quilombolas, manifestos em práticas de memória, oralidade, territorialidade, trabalho coletivo e sociabilidade comunitária, podem fundamentar processos de reorganização curricular que reafirmem identidades e promovam justiça educacional. Assim, a questão norteadora orienta-se por duas indagações: quais saberes socioculturais e relações étnico-raciais se manifestam em comunidades quilombolas de Abaetetuba (PA) e como tais elementos podem ser incorporados a um currículo escolar equitativo, inclusivo e de orientação decolonial?

O objetivo geral consiste em analisar saberes socioculturais quilombolas presentes em comunidades de Abaetetuba (PA) e discutir possibilidades de incorporação curricular equitativa na Educação Escolar Quilombola, à luz da PNEERQ. Como objetivos específicos, busca-se identificar, mediante observação participante, práticas socioculturais associadas à memória, oralidade, trabalho e territorialidade; interpretar como esses saberes se articulam a processos identitários e formas de (re)existência territorial; e propor eixos curriculares contextualizados capazes de orientar práticas pedagógicas antirracistas e socialmente referenciadas. A relevância social do estudo reside no fortalecimento do direito à educação com dignidade cultural, enfrentando dispositivos cotidianos de discriminação e invisibilização. A relevância científica ancora-se na contribuição para o debate contemporâneo sobre currículo, equidade racial e decolonialidade, especialmente em contexto amazônico, ao sistematizar categorias empíricas capazes de orientar políticas curriculares territorializadas e pedagogicamente consistentes, de modo que a escola não apenas mencione a diferença, mas a reconheça como fundamento formativo e horizonte ético de justiça.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender os saberes socioculturais quilombolas como fundamento de um currículo equitativo em Abaetetuba (PA) exige deslocar a escola do lugar de simples transmissora de conteúdos para situá-la como instituição atravessada por disputas históricas nas quais se confrontam projetos de sociedade, regimes de verdade e formas de reconhecimento.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Nesse horizonte, a educação quilombola não se limita a uma modalidade administrativa, mas constitui um campo de afirmação territorial e política, onde o currículo pode funcionar tanto como dispositivo de silenciamento quanto como meio de (re)existência. Essa tensão é explicitada no marco normativo brasileiro que institui a Educação Escolar Quilombola como direito específico e como prática orientada por princípios de territorialidade, memória, ancestralidade e participação comunitária, ao indicar que o currículo deve considerar "a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições", vinculando tais dimensões à garantia do direito à educação em consonância com os modos de vida quilombolas (Brasil, 2012, p. 3). A mesma diretriz ressalta o vínculo constitutivo entre educação e território ao estabelecer a necessidade de reconhecer a organização social própria, as formas comunitárias de produção e os processos identitários historicamente construídos (Brasil, 2012, p. 3).

A despeito desse reconhecimento formal, a distância entre norma e prática revela a permanência de estruturas coloniais que continuam operando na seleção do que é considerado conhecimento válido e ensinável. É nesse ponto que os aportes do pensamento decolonial se tornam decisivos para interpretar porque a valorização dos saberes quilombolas ainda enfrenta resistências e incompletudes. Aníbal Quijano (2005) demonstra que a modernidade, longe de ser um processo neutro de progresso universal, articula-se à colonialidade como padrão mundial de poder, sustentado pela racialização das relações sociais e pela hierarquização epistêmica. O autor afirma que a globalização se consolidou a partir da constituição da América e do "capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial", cujo eixo estruturante foi a classificação social segundo a ideia de raça (Quijano, 2005, p. 107). Ao avançar nessa análise, ele explicita que "o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado", evidenciando que a economia, a cultura e o conhecimento foram organizados sob uma gramática de dominação que naturalizou desigualdades e produziu subalternizações duráveis (Quijano, 2005, p. 109). Em termos educacionais, isso significa reconhecer que o currículo escolar brasileiro herdou - e em muitos casos preservou - uma estrutura de racionalidade eurocentrada que deslegitima repertórios civilizatórios negros e amazônicos, tratando-os como folclore, suplemento ou "tema transversal", em vez de matrizes constitutivas do conhecimento.

Essa colonialidade curricular opera de modo concreto quando as escolas quilombolas são compelidas a reproduzir modelos pedagógicos exógenos, centrados em cronologias nacionais homogêneas, cânones literários restritos e epistemologias que invisibilizam a experiência afro-amazônica. A crítica de Frantz Fanon (2008), aqui, não é apenas moral, mas estrutural: o racismo não é um acidente, e sim uma tecnologia de produção de humanidade e não-humanidade. Ao enfrentar o olhar fixador do colonialismo, ele declara que, "mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem", denunciando uma ordem social que

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

atribui ao sujeito negro uma existência sempre mediada pela desumanização (Fanon, 2008, p. 26). Essa formulação não pode ser lida como exagero retórico, mas como diagnóstico de uma sociedade em que a escola frequentemente reproduz, por meio de materiais didáticos e práticas avaliativas, a ideia de que a universalidade tem cor, origem e forma. Nessa lógica, a presença quilombola no currículo tende a ser episódica, e não estruturante, o que enfraquece a construção de pertencimento e reitera a marginalização simbólica.

No Brasil, a crítica à persistência dessas hierarquias ganha densidade quando se compreende que o racismo estrutura não apenas atitudes individuais, mas instituições e rotinas administrativas. Silvio Almeida (2018, p. 25) define o racismo como um fenômeno estrutural, isto é, como princípio de funcionamento social que distribui oportunidades e vulnerabilidades de modo sistemático, sustentando desigualdades que se reproduzem mesmo sem intencionalidade explícita. Essa interpretação contribui para compreender por que escolas quilombolas podem existir formalmente e, ainda assim, experimentar precarização material, baixa responsividade institucional, insuficiência de formação docente e dificuldades de produzir um currículo territorialmente situado. Trata-se de um racismo que se sedimenta em práticas de gestão, em prioridades orçamentárias, na ausência de material pedagógico específico e no tratamento secundário das políticas de equidade.

A crítica ao racismo estrutural se articula diretamente ao debate sobre epistemicídio, conceito indispensável para discutir a exclusão histórica dos saberes negros nos processos de escolarização. Desse modo, entende-se que a violência racista também é cognitiva, pois atua destruindo ou deslegitimando repertórios intelectuais de povos subalternizados (Carneiro, 2005, p. 2). A autora descreve o epistemicídio como mecanismo que opera pela desqualificação sistemática dos conhecimentos produzidos por grupos racializados, restringindo sua autoridade epistêmica e impondo um regime de verdade que define quem pode falar e ser reconhecido como produtor de conhecimento. Essa formulação é fundamental para a questão quilombola em Abaetetuba-PA, pois evidencia que incorporar saberes locais ao currículo não significa apenas “acrescentar conteúdos”, mas disputar o próprio estatuto do conhecimento escolar, reconfigurando critérios de legitimidade, autoria e relevância.

Nesse ponto, o debate contemporâneo sobre reconhecimento e voz se intensifica com Djamila Ribeiro (2017, p. 33), cuja reflexão sobre lugar de fala contribui para deslocar a falsa neutralidade do conhecimento, tendo em vista que a autora sustenta que falar de lugar de fala não é reduzir sujeitos à identidade, mas explicitar as condições históricas e sociais que definem quem é ouvido, quem é silenciado e quais narrativas ganham estatuto de universalidade. Aplicada à educação quilombola, essa chave interpretativa indica que um currículo equitativo não pode ser produzido apenas por gabinetes técnicos: ele exige participação comunitária real, escuta qualificada e tradução pedagógica que não apague a autoria quilombola.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

É precisamente aí que o currículo deixa de ser uma lista de competências e passa a funcionar como política de reconhecimento e reparação.

O currículo, entretanto, não é apenas uma escolha didática: é um campo de disputa cultural e ideológica, pois ele seleciona e organiza conhecimentos de modo a reforçar relações de poder, produzindo consenso sobre o que deve ser considerado “cultura legítima” e quais saberes devem permanecer periféricos (Apple, 2006, p. 45). Nessa mesma direção, Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 16) afirma que o currículo opera como uma tecnologia de identidade, pois produz sujeitos ao mesmo tempo em que define quais narrativas são autorizadas como conhecimento escolar. Essas contribuições são decisivas porque permitem compreender que a invisibilidade quilombola no currículo não decorre apenas de “falta de informação”, mas de uma forma histórica de ordenação do saber que hierarquiza culturas e naturaliza a centralidade euro-branca. Assim, um currículo equitativo em Abaetetuba-PA precisa ser pensado como reestruturação do que se ensina, de como se ensina e, sobretudo, de quem participa da decisão sobre o ensinável.

A elaboração de um currículo equitativo, nesse sentido, demanda um giro epistemológico que aproxima educação e interculturalidade crítica, evidenciando que a interculturalidade não deve ser confundida com celebração superficial de diferenças, mas compreendida como processo político-pedagógico que reconhece desigualdades históricas e enfrenta relações assimétricas de poder na escola (Candau, 2008, p. 51). Isso é especialmente relevante para comunidades quilombolas, pois a diversidade, quando tratada como ornamento, pode até reforçar estereótipos ao invés de produzir justiça curricular. Por tanto, a interculturalidade crítica exige que a escola reconheça conflitos, historicize desigualdades e construa mediações pedagógicas capazes de transformar relações raciais e sociais dentro e fora da sala de aula.

Essa orientação converge com Catherine Walsh (2009, p. 15) quando define a interculturalidade crítica como um projeto que se vincula à descolonização do pensamento e à reconstrução de sociedades, e não apenas à convivência entre culturas. Walsh (2009) esclarece que o termo decolonial marca uma distinção propositiva, pois não se trata apenas de negar, mas de criar práticas e conceitos que confrontem a matriz colonial do poder. No caso quilombola, essa perspectiva implica reconhecer que os saberes socioculturais não são “conteúdos locais” menores, mas racionalidades completas, com ética, estética, memória, técnica e espiritualidade, constituídas historicamente na experiência de resistência ao colonialismo e ao racismo.

A educação quilombola, portanto, não pode ser compreendida fora do repertório histórico das lutas negras por emancipação, pois o Movimento Negro se configura como forma plural de organização política posicionada no enfrentamento do racismo enquanto fenômeno estruturante da sociedade e interpelador direto dos processos educativos, recolocando a produção de saberes como ação histórica coletiva na qual os conhecimentos negros se constituem a partir de práticas políticas, intelectuais e educativas que engendram estratégias de sobrevivência e transformação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

social (Gomes, 2017, p. 23), o que, em termos curriculares, implica reconhecer que a escola quilombola pode operar tanto como instância de reprodução de desigualdades quanto como território de reinvenção pedagógica quando se reconecta às lutas e aos saberes comunitários.

Essa dimensão histórico-territorial assume contornos específicos na Amazônia, onde a presença negra foi frequentemente invisibilizada por narrativas que reduziram a região ao mito da "natureza exuberante" e apagaram conflitos sociais. Vicente Salles (2005, p. 11), ao estudar a formação social paraense, demonstra a profundidade da presença negra no Pará, bem como suas formas de trabalho, sociabilidade e resistência sob o regime escravista. Esse aporte é decisivo para Abaetetuba-PA porque permite situar as comunidades quilombolas não como exceção, mas como parte constitutiva da história regional, atravessada por migrações, redes fluviais, economias de base ribeirinha e processos de territorialização negra. Inserir esses elementos no currículo significa reconstituir uma história amazônica que inclua sujeitos negros como produtores de cultura, economia e memória.

A produção de saberes quilombolas também se articula ao campo da literatura negra contemporânea, que atua como arquivo de experiências e como forma de reconfigurar sensibilidades. Conceição Evaristo (2007) propõe a noção de escrevivência para afirmar uma escrita atravessada pela vida e pela memória coletiva, marcada pela recusa do apagamento. Ao apresentar essa perspectiva, a autora indica que sua escrita não pretende "adormecer" consciências, mas produzir deslocamentos e inquietações diante de uma história social construída pela exclusão. Essa chave é particularmente fecunda para a educação quilombola, pois permite compreender a linguagem como campo de disputa: narrar a si mesmo é resistir à narrativa do outro. A literatura, assim, pode ser apropriada como recurso curricular para fortalecer identidades, produzir leitura crítica do mundo e afirmar repertórios estéticos negros como forma legítima de conhecimento.

Desse modo, a construção de um currículo equitativo para comunidades quilombolas em Abaetetuba-PA precisa ser entendida como um processo de recomposição de centralidades: desloca-se o currículo do eixo eurocentrado para reconhecer o território como matriz pedagógica, e os saberes comunitários como fundamento epistemológico. Não se trata de negar os conhecimentos escolares clássicos, mas de reposicioná-los criticamente, abrindo a escola para outras racionalidades e para outras formas de produção de sentido. Esse movimento exige enfrentar a colonialidade do poder no plano do conteúdo e da estrutura, reconhecendo que a disputa curricular é, em última instância, uma disputa sobre humanidade, memória e futuro.

MÉTODOS

A presente investigação foi delineada sob abordagem qualitativa, por compreender que o fenômeno educativo, quando atravessado pela dimensão étnico-racial e territorial quilombola, não

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

se deixa reduzir à mensuração de variáveis, pois remete ao "universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes" que conformam as práticas sociais no cotidiano (Minayo, 2001, p. 22). Assim, assumiu-se como eixo metodológico a observação direta e sistemática em campo, entendida como procedimento que permite acompanhar acontecimentos em seu curso real, sem induzir artificialmente condições de ocorrência, visto que "no estudo por observação apenas se observa algo que acontece ou já aconteceu" (Gil, 2008, p. 16). Tal escolha justifica-se por alinhar-se ao objetivo central de compreender, na materialidade do território, como os saberes socioculturais quilombolas são vividos, transmitidos e, ao mesmo tempo, tensionados ou silenciados no cotidiano escolar, em um contexto de descompasso entre a PNEERQ e a (re)existência comunitária.

O percurso de campo foi planejado de modo progressivo, como quem adentra um lugar que já possui história, ritmo e códigos próprios, exigindo do pesquisador postura ética, atenção ao que se diz e, sobretudo, ao que se revela nas práticas, nos gestos, nos modos de organizar o tempo, na circulação pelo espaço e nas relações entre gerações. Primeiramente, procedeu-se ao mapeamento inicial de comunidades quilombolas de Abaetetuba-PA e, em seguida, definiu-se o recorte empírico em três comunidades, adotando como critérios a diversidade de dinâmicas territoriais, a viabilidade de acesso e a presença de práticas socioculturais visíveis no cotidiano coletivo (festividades, trabalho comunitário, religiosidades, oralidades, formas locais de cuidado e produção). Essa decisão metodológica também se sustenta na compreensão de que teorias e métodos não podem ser aplicados como modelos prontos, deslocados de outras realidades, pois "as teorias estão fortemente determinadas pelas condições socioeconômicas, históricas e culturais dos povos", tornando-se inadequado transplantá-las sem adaptações ao contexto investigado (Triviños, 1987, p. 51). Em razão disso, a observação foi calibrada pela escuta do território e pela prudência interpretativa, evitando projetar categorias externas antes de reconhecer as lógicas internas de significação.

A entrada em campo deu-se de forma cuidadosa, buscando estabelecer uma presença não invasiva, mas constante, suficiente para captar regularidades, contrastes e nuances. Em termos operacionais, a observação foi conduzida em diferentes momentos do dia e em situações variadas, contemplando espaços comunitários e escolares, quando acessíveis, bem como os percursos cotidianos em que saberes se atualizam no fazer. Para não transformar a experiência em um registro disperso, elaborou-se previamente um roteiro de observação com dimensões analíticas vinculadas ao problema de pesquisa e às questões norteadoras, contemplando: práticas socioculturais e modos de transmissão intergeracional; marcas territoriais de identidade e pertencimento; repertórios simbólicos (linguagens, narrativas, memórias coletivas); relações étnico-raciais expressas em interações, reconhecimentos e tensões; e manifestações de currículo vivido, compreendidas como seleções do que se valoriza, do que se ensina e do que se cala.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A cada incursão, produziu-se diário de campo descritivo e reflexivo, diferenciando o registro do que foi visto do exercício analítico inicial, em consonância com a orientação de que a relação pesquisador-campo implica, inevitavelmente, uma implicação de visões de mundo que precisa ser reconhecida como parte do critério de realidade e objetivação (Minayo, 2001, p. 15).

O material empírico resultante da observação constituiu o *corpus* analítico, composto por notas sistematizadas, descrições situacionais, sínteses de cenas, registros de expressões do cotidiano e, quando pertinente, referências contextuais que permitissem reconstituir o ambiente de produção dos sentidos observados. Para tratamento desse *corpus*, adotou-se a análise de conteúdo, compreendida como técnica capaz de transformar registros comunicacionais em indicadores interpretáveis, orientando inferências sobre condições sociais de produção e recepção. Nesse sentido, assumiu-se como definição basilar o entendimento de que a análise de conteúdo consiste em “procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens”, permitindo inferir conhecimentos sobre condições de produção e recepção (Bardin, 2016, p. 48). Operacionalmente, seguiu-se a lógica de etapas propostas pela autora, iniciando pela organização do material e leitura flutuante, avançando para recortes por unidades de sentido e, por fim, consolidando categorias interpretativas (Bardin, 2016, p. 15). Em convergência, adotou-se o princípio de que a interpretação não se reduz à enumeração de ocorrências, mas requer reinterpretação e agrupamento de confluências e divergências, pois a análise exige “reinterpretações e desmembramentos das mensagens” para alcançar núcleos de sentido (Moraes, 1999, p. 9).

O processo de categorização foi conduzido com rigor incremental: primeiro, registrou-se o conjunto de elementos observados sem classificações rígidas; em seguida, agruparam-se recorrências e contrastes em eixos temáticos; por fim, esses eixos foram refinados em categorias analíticas, articulando território, identidade e currículo. A cada rodada de organização, confrontaram-se descrições com o referencial teórico, evitando tanto o formalismo estéril quanto a leitura impressionista, uma vez que a metodologia deve ser tomada como articulação entre pensamento e prática na abordagem da realidade (Minayo, 2001, p. 16). Assim, as categorias finais foram consolidadas como: (1) saberes socioculturais como práticas de (re)existência territorial; (2) memórias e oralidades como pedagogias comunitárias; (3) relações étnico-raciais no cotidiano e seus efeitos curriculares; e (4) tensões entre currículo prescrito e currículo vivido. Para reforçar consistência interna, adotou-se revisão sucessiva dos registros, comparando cenas e situações distintas, e produzindo sínteses analíticas que preservassem o contexto de enunciação e a densidade sociocultural do observado.

Por fim, ressalta-se que a opção por uma metodologia centrada exclusivamente na observação não implicou empobrecimento interpretativo, mas uma escolha coerente com o propósito de tornar visíveis práticas e sentidos nem sempre verbalizados em situações formais.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Ao privilegiar o que se manifesta no agir cotidiano, a pesquisa buscou evidenciar como o currículo equitativo não emerge apenas de textos normativos, mas do reconhecimento, no chão do território, de saberes que resistem, se recriam e se afirmam como forma de continuidade histórica, cultural e política das comunidades quilombolas de Abaetetuba-PA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da observação participante em três comunidades quilombolas de Abaetetuba-PA revelam que os saberes socioculturais não se apresentam como elementos periféricos da vida coletiva, mas como estruturas organizadoras do território, capazes de produzir normas de convivência, formas próprias de transmissão de conhecimento, regimes de pertencimento e códigos de reconhecimento identitário. O que se evidenciou, portanto, é que o cotidiano comunitário funciona como um campo pedagógico ampliado, no qual se aprende pela experiência, pela repetição ritualizada, pela oralidade, pela reciprocidade e pela relação com o ambiente. Tal achado é decisivo para o debate curricular, porque reforça que um currículo equitativo, na Educação Escolar Quilombola, não pode ser concebido como simples inclusão de conteúdos afro-brasileiros em um modelo escolar já pronto, mas como reorganização do que se reconhece como conhecimento escolar legítimo, uma vez que o currículo, como tecnologia cultural, seleciona e hierarquiza saberes conforme relações de poder (Apple, 2006, p. 45).

Nesse sentido, o primeiro aspecto que se impôs ao olhar metodológico foi a centralidade do território como matriz de saber, não apenas como espaço físico. A territorialidade quilombola observada manifesta-se como experiência socialmente produzida, marcada por rotas, tempos, usos e sentidos, onde o rio, os caminhos, as moradias, os espaços de sociabilidade e os lugares simbólicos constituem uma cartografia de memória e sobrevivência. Essa compreensão supera a noção de território como “cenário” e o recoloca como instância epistemológica, pois a vida coletiva organiza-se a partir de referências compartilhadas que orientam o que deve ser lembrado, protegido, transmitido e celebrado. Essa dimensão territorial dialoga com a crítica decolonial ao eurocentrismo, na medida em que evidencia que a racionalidade moderna produziu hierarquias de conhecimento ao constituir um padrão mundial de poder que classificou sujeitos e saberes segundo a lógica da raça, resultando na subalternização de epistemologias não europeias (Quijano, 2005, p. 107). Em termos educacionais, isso significa que quando a escola opera por um currículo desenraizado, ela reforça uma forma de colonialidade cognitiva que nega o território quilombola como fonte de conhecimento e reduz sua cultura ao exótico ou ao residual.

Do ponto de vista empírico, a territorialidade observada evidencia uma forma própria de aprender o mundo, porque o conhecimento emerge do fazer: aprender é perceber os ciclos do ambiente, compreender o tempo da natureza, reconhecer os limites e potências do espaço, interpretar sinais e desenvolver habilidades que só fazem sentido no interior daquele modo de vida.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Assim, uma pedagogia territorial se estrutura como um sistema prático de transmissão de saberes, no qual crianças e jovens aprendem por observação, participação progressiva e acompanhamento de adultos, reproduzindo e adaptando práticas. Essa dinâmica demonstra que a educação quilombola não se restringe à escola formal, mas se amplia nas comunidades como regime de aprendizagem comunitária, o que reforça a exigência de que o currículo escolar seja permeável à cultura local, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao reconhecerem que a Educação Escolar Quilombola deve contemplar “a memória coletiva” e “as práticas culturais” como fundamentos (Brasil, 2012, p. 3).

A segunda evidência relevante recai sobre a oralidade e a memória intergeracional como pedagogias estruturantes, tendo-se observado que a transmissão de histórias, a reafirmação de pertencimentos e a manutenção de referências identitárias ocorrem em circuitos cotidianos de conversa, aconselhamento, recordação e narração, de modo que a oralidade não opera como simples forma de comunicação, mas como dispositivo de preservação coletiva do tempo histórico, reconstituindo origens, trajetórias, conflitos e conquistas, memória que não se apresenta como estática, pois se atualiza em função das necessidades do presente e fornece critérios éticos e orientações práticas para a vida comunitária. Tal constatação torna-se central para a discussão curricular por demonstrar que o currículo, ao privilegiar exclusivamente o texto escrito e modelos didáticos de abstração, pode desconsiderar modos legítimos de conhecer e transmitir saber, reforçando processos de exclusão.

Nesse ponto, a reflexão de Conceição Evaristo (2007, p. 54) contribui para compreender a potência política da memória como escrita do vivido, visto que a autora compreende a narrativa como inscrição de experiências coletivas, recusando a neutralização do sofrimento e da resistência negra. Embora sua formulação se desenvolva no plano literário, ela produz implicações educativas claras: a memória é um conteúdo, mas é também um método, pois ensina a comunidade a existir e a se afirmar diante de estruturas históricas de apagamento. Assim, quando a escola não reconhece a oralidade como fonte de conhecimento, ela participa de um processo de desautorização epistêmica. Esse movimento se aproxima do que Sueli Carneiro (2005, p. 2) conceitua como epistemicídio, ao indicar que a violência do racismo também atua pela desqualificação sistemática de saberes negros, restringindo seu reconhecimento social e institucional.

A terceira dimensão observada diz respeito ao trabalho coletivo e às redes de reciprocidade, que se apresentaram como eixo organizador da vida social, pois em diferentes situações comunitárias, tornou-se visível que a cooperação não é apenas um valor abstrato, mas uma forma concreta de organização do cotidiano, sustentando atividades produtivas, estratégias de cuidado, celebrações e circulação de bens e apoio mútuo. O que se destaca aqui é que o trabalho comunitário não se limita à produção econômica, mas integra um complexo de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

solidariedade e pertencimento. Isso implica que o território ensina uma ética compartilhada, em que a vida individual adquire sentido dentro de uma lógica coletiva, o que contrasta com modelos escolares centrados exclusivamente em desempenho individualizado e competição meritocrática. Essa tensão, na prática, pode produzir distanciamento entre escola e comunidade, pois quando o currículo reforça apenas a lógica do sujeito autônomo e isolado, tende a invisibilizar modos comunitários de existir e aprender.

A esse respeito, a crítica de Candau (2008, p. 51) torna-se particularmente pertinente, pois a autora adverte que a interculturalidade crítica não pode ser confundida com celebração superficial da diversidade, mas deve reconhecer desigualdades históricas e assimetrias de poder, transformando as relações pedagógicas e institucionais. Aplicada ao caso quilombola, essa contribuição permite compreender que a escola não deve apenas “respeitar” a cultura comunitária como algo externo, mas construir práticas curriculares que incorporem seus modos próprios de produção de conhecimento e sociabilidade, convertendo reciprocidade e cooperação em princípios pedagógicos e avaliativos.

Uma quarta evidência, talvez a mais sensível, diz respeito às relações étnico-raciais observáveis nas formas de nomeação, nos gestos de reconhecimento e nos modos como o pertencimento quilombola é vivido como orgulho e, simultaneamente, como território de vulnerabilidade social. O que se percebeu é que a identidade quilombola não é apenas um dado cultural, mas uma posição social construída historicamente, atravessada por disputas de visibilidade, acesso a direitos e reconhecimento institucional. Isso significa que as comunidades não apenas “possuem cultura”, mas constroem permanentemente condições para permanecer no território, proteger laços comunitários e sustentar a continuidade histórica. Essa forma de permanência ativa pode ser compreendida como (re)existência, pois a comunidade, além de resistir à exclusão, também produz novos modos de permanecer, reorganizar e reafirmar sua vida coletiva.

Essa leitura se fortalece ao considerar que o racismo não opera apenas em atitudes individuais, mas como estrutura que organiza oportunidades, vulnerabilidades e acessos a bens sociais, incluindo educação. Silvio Almeida (2018, p. 25) define que o racismo estrutural é um princípio organizador da sociedade, e não um desvio moral isolado, pois atravessa instituições e se naturaliza nas rotinas sociais. Quando aplicado ao contexto educacional, isso explica por que a implementação da Educação Escolar Quilombola pode permanecer fragilizada mesmo diante de normas: porque o racismo atua na distribuição desigual de recursos, na precarização de escolas, na ausência de materiais contextualizados e na baixa prioridade administrativa, convertendo o direito em promessa incompleta.

Nesse cenário, a PNEERQ surge como política central ao reafirmar que a equidade racial deve orientar ações pedagógicas, materiais e institucionais, tendo em vista que o documento

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

indica que é necessário promover reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial (Brasil, 2024, p. 8), o que implica transformar a escola em ambiente de prevenção e enfrentamento ao racismo, com práticas contínuas e estruturadas. Contudo, os dados observacionais sugerem que a existência da política não garante sua tradução pedagógica imediata, pois ainda se percebem dinâmicas escolares que tendem a tratar saberes quilombolas como conteúdo eventual, concentrado em datas específicas, em vez de estruturá-los como eixo permanente do currículo. Essa presença episódica, quando ocorre, produz o risco de folclorização e de neutralização política da cultura, tornando a diferença uma “imagem decorativa” e não um fundamento epistemológico.

Em termos de discussão curricular, esses achados reforçam que o currículo escolar, ao selecionar referências hegemônicas como norma, produz hierarquias simbólicas, compreendendo que o currículo “produz identidades”, pois define quais narrativas são autorizadas e quais subjetividades serão valorizadas como modelo (Silva, 2010, p. 16). Esse aspecto é visível no contexto quilombola, pois quando o currículo ignora a história local, a presença negra amazônica e as práticas comunitárias, ele opera como máquina de invisibilização, reduzindo a comunidade a ausência ou a exotismo. Tal invisibilidade curricular, por sua vez, afeta a experiência de pertencimento dos estudantes, pois enfraquece o vínculo entre escola e vida, e transforma a aprendizagem em uma atividade descolada do mundo vivido.

Do ponto de vista histórico-cultural, a presença negra no Pará, como demonstrada por Vicente Salles (2005, p. 11), revela que as populações negras não são elemento secundário da formação regional, mas parte constitutiva de sua história, economia e cultura. O autor descreve a inserção do negro no Pará como fenômeno profundo e persistente, evidenciando sua importância social e histórica. Esse aporte é relevante porque fortalece a ideia de que o currículo equitativo em Abaetetuba não deve tratar o quilombo como apêndice, mas como componente histórico da Amazônia, resgatando narrativas que foram marginalizadas por uma leitura oficial centrada em elites e no mito da “Amazônia natural”.

A partir da observação participante e do diálogo com o referencial teórico, foi possível sistematizar um conjunto de eixos de saberes socioculturais, os quais se mostraram recorrentes e pedagogicamente promissores para uma reorganização curricular. O primeiro eixo é o território como texto pedagógico, o que implica trabalhar cartografias sociais, leitura do espaço, temporalidades ambientais e história local como conteúdos e métodos. O segundo eixo refere-se à oralidade como arquivo histórico, valorizando narrativas comunitárias, memórias e trajetórias como suporte para leitura, escrita, interpretação e produção autoral. O terceiro eixo diz respeito à reciprocidade como ética do aprender, incorporando cooperação e trabalho coletivo como princípios de organização pedagógica e avaliativa. O quarto eixo centra-se nas linguagens e estéticas negras, compreendidas como formas de conhecimento, com potencial para projetos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

interdisciplinares que envolvam literatura negra, música, dança, artes e cultura material, dialogando com a escrevivência de Evaristo (2007, p. 54) e com a potência da narrativa contemporânea, como se vê em Tenório (2020, p. 13), ao revelar como objetos, memória e ausência configuram subjetividades negras. O quinto eixo envolve a educação antirracista como estrutura e não evento, exigindo que a escola se organize continuamente para enfrentar práticas discriminatórias, coerentemente com o princípio de que a equidade é compromisso pedagógico e institucional (Brasil, 2024, p. 8).

Esses eixos, quando compreendidos como estrutura curricular e não apenas como projeto pontual, permitem uma reconstrução mais justa do currículo, pois deslocam a lógica escolar da mera “representação cultural” para uma prática efetiva de reconhecimento epistêmico. Em termos de decolonialidade, isso significa desafiar a colonialidade do saber e instaurar formas de produção curricular que reconheçam as comunidades como produtoras de conhecimento, em consonância com a interculturalidade crítica (Candau, 2008, p. 51) e com a exigência de transformação das relações de poder presentes na escola.

Por fim, os resultados apontam que um currículo equitativo para as comunidades quilombolas em Abaetetuba-PA deve ser compreendido como resposta ao racismo estrutural e ao epistemicídio e simultaneamente como afirmação de futuro, uma vez que, ao reconhecer os saberes socioculturais como núcleo estruturante, a escola pode transformar a experiência educativa em prática de pertencimento e dignidade, necessidade que se expressa no modo como o território ensina, na maneira como a memória organiza a continuidade histórica e na forma pela qual a coletividade produz uma ética própria de aprendizagem. Assim, a pesquisa evidencia que a efetivação da PNEERQ, no contexto quilombola, exige que as políticas sejam traduzidas em práticas curriculares sustentadas, porque somente um currículo que reconheça o território como fonte de conhecimento poderá consolidar uma educação antirracista e emancipadora, capaz de sustentar a (re)existência quilombola como horizonte pedagógico e político.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo evidenciou que os saberes socioculturais quilombolas observáveis em comunidades de Abaetetuba-PA não constituem elementos acessórios da vida coletiva, mas fundamentos estruturantes de territorialidade, pertencimento e produção de conhecimento, configurando uma matriz pedagógica viva que atravessa memória, oralidade, trabalho comunitário, ética da reciprocidade e formas próprias de sociabilidade. Assim, ao compreender o território como instância epistemológica e não como mero cenário, a pesquisa reafirma que a Educação Escolar Quilombola demanda um currículo equitativo capaz de reconhecer tais saberes como constituintes do processo educativo, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

modalidade ao valorizarem “a memória coletiva” e “as práticas culturais” como referências formativas (Brasil, 2012, p. 3).

No plano analítico, constatou-se que a principal tensão investigada reside no descompasso entre os marcos normativos de equidade e sua tradução pedagógica no cotidiano escolar, uma vez que, embora a PNEERQ reafirme a necessidade de promover reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial (Brasil, 2024, p. 8), a realidade empírica indica a persistência de fragilidades institucionais e curriculares que dificultam a efetivação de uma escola territorializada e antirracista, quadro que não pode ser interpretado como insuficiência pontual de práticas docentes, mas como expressão de um racismo estrutural que organiza desigualdades de modo sistêmico e atravessa rotinas, prioridades e condições de funcionamento das instituições (Almeida, 2018, p. 25). Dessa forma, a precarização simbólica e material da educação quilombola deve ser compreendida como problema de gestão pública, de política curricular e de responsabilidade institucional, e não como atribuição isolada das comunidades ou dos profissionais da escola.

Os resultados permitiram sustentar que a construção de um currículo equitativo, no contexto quilombola, requer superar abordagens episódicas e folclorizantes, incorporando os saberes comunitários como eixo estruturante do planejamento, da avaliação e das práticas pedagógicas. Isso implica reconhecer que o currículo é campo de disputa e hierarquização cultural (Apple, 2006, p. 45) e que, quando opera sob matriz eurocentrada, tende a reproduzir epistemicídios e silenciamentos, desautorizando conhecimentos historicamente produzidos pelas populações negras (Carneiro, 2005, p. 2). Nesse horizonte, um currículo orientado pela equidade precisa deslocar o repertório hegemônico como norma exclusiva e admitir a legitimidade epistemológica de narrativas, linguagens e racionalidades quilombolas, compreendendo que as desigualdades educacionais também se sustentam por desigualdades de reconhecimento e voz (Ribeiro, 2017, p. 15).

Como contribuição aplicada, a pesquisa sistematizou eixos curriculares capazes de orientar práticas contextualizadas, fundamentadas no território, na oralidade, na memória coletiva e na reciprocidade comunitária, indicando que a efetivação da PNEERQ depende de medidas articuladas: reorganização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com participação comunitária, produção de materiais pedagógicos localmente referenciados, formação continuada docente em educação antirracista e mecanismos institucionais permanentes de enfrentamento ao racismo. Tais encaminhamentos reforçam que a equidade, no âmbito quilombola, não se limita ao acesso formal à escola, mas exige condições efetivas para que os estudantes aprendam sem ter sua identidade convertida em ausência curricular ou em representação superficial.

Por fim, conclui-se que a Educação Escolar Quilombola, quando orientada por um currículo equitativo e decolonial, pode operar como dispositivo de justiça social e de reparação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

simbólica, consolidando a escola como espaço de reconhecimento e autoria coletiva. No contexto amazônico de Abaetetuba-PA, isso significa afirmar que a (re)existência territorial quilombola não apenas resiste às marcas históricas da subalternização, mas produz continuamente saberes e modos de vida que devem ser reconhecidos como patrimônio epistemológico e pedagógico. Desse modo, a principal síntese deste trabalho sustenta que fortalecer a educação quilombola não é apenas cumprir normativas, mas reconfigurar o currículo como política de dignidade, garantindo que a escola se torne, efetivamente, território de aprendizagem, pertença e emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788551301560/racismo-estrutural. Acesso em: 10 jan. 2026.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://artmed.com.br/artmed/ideologia-e-curriculo. Acesso em: 16 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/pneerq.pdf. Acesso em: 1 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343. Acesso em: 5 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005. Acesso em: 27 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/textos/vera_candau_01. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18052005-153244/publico/TeseSueliCarneiro.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/98-conceicao-evaristo-poemas-de-recordacao. Acesso em: 7 jan. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. DOI: 10.7476/9788523212148. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788523212148. Acesso em: 21 dez. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. Disponível em: https://books.google.com/books/about/An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo.html?id=XRtTtwAACAAJ. Acesso em: 12 jan. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: https://www.editoravozes.com.br/o-movimento-negro-educador/25057. Acesso em: 13 nov. 2025.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006. Disponível em: https://www.record.com.br/produto/um-defeito-de-cor/. Acesso em: 15 jan. 2026.

HENRIQUES, Ricardo (coord.). **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD; UNESCO, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/educacao_antiracista.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

LÓPEZ, Denisse Brust; LÓPEZ, Carlos Eduardo. Lugar de fala: tensionamentos entre socialização, representatividade e reconhecimento. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 668-687, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a03.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-WyVtwAACAAJ. Acesso em: 10 jan. 2026.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://omundoemquesentido.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/roque-moraes-analise-de-conteudo.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2005. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661. Acesso em: 14 out. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível em: https://www.editoraletramento.com.br/o-que-e-lugar-de-fala. Acesso em: 6 dez. 2026.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Belém: IAP, 2005. Disponível em: https://fcp.pa.gov.br/sites/default/files/2021-10/o_negro_no_para_sob_o_regime_da_escravidao_-_vicente_salles.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: https://www.autenticaeditora.com.br/livro/documentos-de-identidade/342. Acesso em: 12 jan. 2026.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535933390/o-avesso-da-pele-vencedor-jabuti-2021. Acesso em: 16 jan. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 2 jan. 2026.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.