



FLACSO
BRASIL

ESCUTAS DE CAMPO EM ESCOLAS AMAZÔNICAS

RENATA MONTECHIARE

AMANDA MARQUI

LAISE DINIZ

JULIENE PEREIRA

(ORGANIZADORAS)

Série Cadernos FLACSO

N27

www.flacso.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escutas de campo em escolas amazônicas
[livro eletrônico] / organização Renata
Montechiare...[et al.]. -- Brasília, DF :
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais,
2025. -- (Série cadernos Flacso ; 27)
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Amanda Marqui, Laise Diniz,
Juliene Pereira.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87718-57-6

1. Antropologia social - Amazônia 2. Comunidade
e escola 3. Diversidade cultural 4. Educação -
Amazônia 5. Escuta 6. Estudos interculturais
I. Montechiare, Renata. II. Marqui, Amanda.
III. Diniz, Laise. IV. Pereira, Juliene.

25-318853.0

CDD-370.11709811

Índices para catálogo sistemático:

1. Amazônia : Educação 370.11709811

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Série Cadernos FLACSO

N27

www.flacso.org.br





FLACSO

BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 27

FLACSO Brasil

Diretora: Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

ESCUTAS DE CAMPO EM ESCOLAS AMAZÔNICAS

Renata Montechiare, Amanda Marqui, Laise Diniz e Juliene Pereira (Organizadoras)

Produção executiva: Tatiana Maia

Agradecimentos: Universidade Estadual do Amapá (UEAP), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Oriximiná (ARQMO), Associação das Comunidades Quilombolas de Alcântara (ATEQUILA), Secretaria de Educação do Estado do Amapá, Secretaria de Educação do Estado do Pará e Secretaria Municipal de Educação de Alcântara.

ISBN: 978-65-87718-57-6

Novembro, 2025

Flacso Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Brasília, 2025

Editora: Flacso Brasil

Organização parceira: Porticus

Projeto gráfico: Marcelo Giardino

Design: Serena Sollini

Revisão e diagramação: Margareth Doher

Fotógrafos: Amanda Marqui, Ediego Batista, Glauber Tiryó, hellen Joplin, Renata Montechiare, Lissandro Sarrazin, Marilda Mascarenhas, Tiago Orihuela

FLACSO Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N27

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Prefácio <i>Isabela Martinez Milanezzi</i>		6
Apresentação - Educação e vida comunitária na Amazônia <i>Tatiana Maia</i>		9
1. Escutar para compreender: identidade e permanência nos desafios da educação em territórios tradicionais do Amapá <i>Renata Montechiare e Laise Diniz</i>		14
1.1 Infraestrutura: quando o espaço limita o direito à educação		
1.2 Currículo vivo: saberes locais na base do ensino		
1.3 Formação continuada: entre o preparo e as condições da docência		
1.4 Identidade e pertencimento quilombola no espaço escolar		
1.5 Aprendizagem socioemocional como vivência comunitária: dimensões coletivas da formação escolar		
1.6 Evasão escolar: entre sonhos interrompidos e a busca por permanência		
1.7 Conclusão		
Referências		
2. Entre escolas, estradas e povoados: as condições estruturais e simbólicas da educação escolar quilombola em Alcântara, Maranhão <i>Amanda Marqui e Juliene Pereira</i>		36
2.1 Infraestrutura e transporte		
2.2 Os efeitos da pandemia na psique dos alunos e dos professores		
2.3 O impacto do bullying e do racismo		
2.4 Os desafios da formação continuada		
2.5 Diversidade e pertencimento		
2.6 O abandono escolar		
2.7 Alcântara: um espaço de desafios e resistências		
Referências		
3. Aprender com o Rio Negro: o que dizem estudantes e professores sobre a escola indígena em São Gabriel da Cachoeira <i>Renata Montechiare e Amanda Marqui</i>		59
3.1 As marcas da pandemia		
3.2 Quando o Estado não chega		
3.3 Estudantes entre as escolhas do presente e do futuro		
3.4 Questões de gênero e as transformações no próprio corpo		
3.5 Vozes da escola: o que dizem os professores		
3.6 Escola, militares e fronteira: hierarquias visíveis		
3.7 A roça da/na escola: contextualizar o currículo		
3.8 Considerações finais		
Referências		

4. Pedagogias do território: afeto, identidade e política na educação quilombola de Oriximiná | 79

Laise Diniz e Juliene Pereira

- 4.1 Contexto territorial e educacional quilombola em Oriximiná (PA)
- 4.2 Habilidades Socioemocionais
- 4.3 Clima escolar e infraestrutura
- 4.4 Abandono e evasão escolar
- 4.5 Gestão, dados e valorização da educação quilombola
- 4.6 Os dilemas da Educação Indígena em Oriximiná
- 4.7 Os caminhos possíveis
- Referências

5. Educação territorial e (re)existência no Maró: pedagogias da vida, da memória e do território | 100

Laise Diniz e Juliene Pereira

- 5.1 Contexto territorial e educacional
- 5.2 "Baixar as bandeiras e subir o cocar": a Vivência Pedagógica como ato de autonomia e (re)existência
- 5.3 Clima escolar e vivência comunitária
- 5.4 Dimensão socioemocional e pedagogia do cuidado
- 5.5 Formação docente: lacunas, desafios e caminhos de autogestão
- 5.6 Ensino multisseriado: desafios e estratégias no cotidiano escolar
- 5.7 Infraestrutura: precariedades, desafios logísticos e impactos no ensino
- 5.8 Currículo, autonomia e o embate com a SEMED
- 5.9 Evasão escolar: permanência como compromisso comunitário
- 5.10 A escola ideal: um projeto coletivo de futuro
- 5.11 Recomendações e propostas
- Referências

Registro Fotográfico | 121

PREFÁCIO

Não é novidade que a Amazônia é um território múltiplo que desafia qualquer definição simples. É floresta, rio, céu, mas também é gente, cidade, memória e cultura. É onde a vida pulsa em diversidade e onde cada comunidade guarda saberes que servem de inspiração para os caminhos que buscam o presente e o futuro sustentável e justo que desejamos. É composta por realidades onde a educação assume contornos únicos, e pensar educação na região é refletir sobre identidade, pertencimento e desafios estruturais atravessados por saberes ancestrais e demandas contemporâneas.

Esse contexto demanda muito mais do que construir escolas ou planejar currículos: ele nos convida a contemplar o sonho de garantir que os direitos à aprendizagem caminhem lado a lado com a preservação das identidades, das línguas e das histórias dos estudantes e suas comunidades. Nos convida, ainda, a lembrar que a educação é, antes de tudo, uma ação coletiva, profundamente enraizada no território e que deve existir a partir da participação ativa e perene daqueles que a vivenciam diariamente.

Foi com essa perspectiva que o processo de construção da estratégia de Educação da Porticus no Brasil se iniciou em 2024. O primeiro passo foi a escuta apresentada nessa publicação, que buscou compreender como o processo educativo se materializa em escolas que atendem estudantes amazônidas, entre eles indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do campo ou de outras comunidades tradicionais.

O objetivo principal era garantir que os olhares e as vozes de professores, diretores, lideranças comunitárias, estudantes, famílias e gestores públicos fossem alicerce dos projetos de Educação desenhados e implementados por parceiros da organização.

Liderada pela equipe da FLACSO, essa jornada buscou alcançar um retrato vivo da educação amazônica, seus desafios, suas potências e suas singularidades a partir das vozes daqueles que raramente chegam aos espaços de decisão. Buscou compreender a educação como parte da vida comunitária, conectada aos saberes ancestrais e às formas de organização social.

Em territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos e rurais, a escola é extensão da comunidade: espaço de troca intergeracional, de resistência cultural e de construção de futuros possíveis. É onde jovens reafirmam sua identidade, fortalecem vínculos e vislumbram caminhos para transformar sua realidade. Não é à toa que buscamos inspiração nestas práticas para alimentar o sonho da educação de qualidade e significativa de todo o país.

Os relatos trazem à tona desafios estruturais que persistem: transporte escolar precário, longas distâncias, infraestrutura insuficiente, falta de materiais pedagógicos adequados e barreiras linguísticas. Em muitos lugares, professores percorrem rios por horas para chegar às escolas e estudantes enfrentam estradas intransitáveis ou dependem de barcos que nem sempre estão disponíveis. A ausência de políticas públicas consistentes para garantir a permanência escolar e a formação docente contextualizada agrava essas dificuldades.

Mas a escuta também revelou experiências inspiradoras, como práticas pedagógicas que valorizam saberes tradicionais, iniciativas de preservação cultural e estratégias criativas para garantir a permanência dos estudantes. Pudemos observar de perto a dedicação de professores para adaptar suas práticas e criar materiais próprios para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, mesmo diante da escassez de recursos. Ou mesmo o empenho de gestores escolares em organizar e promover grêmios estudantis e torneios esportivos que são aclamados pelos estudantes. Em algumas semanas em campo, a escuta deixou claro como, em territórios indígenas e quilombolas, a escola se reinventa para dialogar com cosmologias próprias, respeitar tempos culturais e fortalecer línguas maternas. Em comunidades ribeirinhas e rurais, ela se adapta às condições geográficas e às dinâmicas locais, para garantir o direito à educação em contextos mais desafiadores e muitas vezes profundamente afetados pelas mudanças climáticas.

Finalmente, essas experiências mostram que a educação na Amazônia, não distinta de outros locais, deve ser integralmente pautada na coletividade. Ela depende da articulação entre escola, comunidade, poder público e organizações parceiras. Depende da escuta ativa, do diálogo e da disposição para construir soluções que respeitem a diversidade sociocultural e as especificidades territoriais.

Como afirmam lideranças locais, “a escola não pode ser uma ilha”: ela precisa refletir o território e ser parte viva dele. Ouvir estudantes, professores, famílias e lideranças é reconhecer que as soluções para os desafios educacionais não podem ser impostas de fora, mas devem nascer do diálogo e da colaboração. É também reafirmar que a educação, para ser transformadora, precisa estar conectada ao território e às identidades que nele se constituem.

A Porticus teve a honra de apoiar a iniciativa, acreditando que compreender a realidade educacional amazônica é essencial para orientar estratégias de investimento e fortalecer redes de colaboração. Mais do que subsidiar decisões, esta publicação é um convite à reflexão: como garantir que políticas e práticas

educacionais dialoguem com as cosmologias, as linguagens e os modos de vida que tornam a Amazônia única? Como se inspirar na diversidade para superar as desigualdades na educação? E, finalmente, como promover um ambiente escolar seguro e inclusivo que priorize não só a aprendizagem de todos os estudantes, mas também seu bem-estar e felicidade?

A importância dessa escuta vai além da educação. Ela toca questões centrais para o presente e o futuro da sociedade como um todo, já que a Amazônia e seus povos guardam conhecimentos que são fundamentais para enfrentar a crise ambiental em que nos encontramos. Valorizar suas vozes e seus saberes é reconhecer que não há soluções sustentáveis sem justiça social e sem respeito à diversidade cultural. A escola, nesse contexto, é mais do que um espaço de ensino: é um lugar de resiliência coletiva e de construção de alternativas para um mundo em transformação.

Convidamos você a mergulhar nas páginas que seguem com a disposição de ouvir e aprender. Cada relato aqui presente é um convite à empatia e à ação. De forma alguma assumimos que algumas semanas sejam suficientes para garantir o entendimento de todas as realidades que pulsam no chão e nos rios da região. Mas desejamos que esta publicação inspire reflexões e práticas que reconheçam a Amazônia não apenas como patrimônio natural, mas como território de pessoas, saberes, culturas e futuros possíveis. E com a certeza de que a educação é o fio condutor da transformação.

Isabela Martinez Milanezzi
Senior Programme Manager
Porticus América Latina

Educação e vida comunitária na Amazônia

Tatiana Maia¹

A Amazônia abriga uma das maiores diversidades socioculturais do planeta. É também um dos territórios onde os desafios da educação se entrelaçam com modos de vida ancestrais, realidades geográficas complexas e demandas contemporâneas urgentes. Foi nesse contexto que a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com a Porticus realizou, entre 6 de agosto e 9 de setembro de 2024, uma ampla escuta voltada a compreender como a educação se materializa nas escolas amazônicas que atendem estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do campo e de outras comunidades tradicionais.

A iniciativa buscou ir além dos muros das instituições de ensino para entender a educação como parte da vida comunitária. Isso significou olhar para a escola não apenas como um espaço físico de aprendizagem, mas como uma rede conectada aos saberes tradicionais, às identidades coletivas e às formas de organização social de cada povo.

Ao longo de pouco mais de um mês de trabalho de campo, as antropólogas Amanda Marqui, Juliene Pereira, Laise Diniz e Renata Montechiare percorreram quatro estados da Amazônia Legal, realizando visitas em cada território. A pesquisa foi realizada em duplas que se revezaram entre os estados para ampliar a diversidade de olhares e métodos de escuta. Em cada localidade, mergulharam na realidade educacional, conversaram com diferentes atores das comunidades escolares e registraram histórias que revelam tanto os obstáculos quanto as potências de uma educação que busca ser diferenciada e contextualizada.

A escuta foi orientada por um questionário desenvolvido pela equipe da Flacso, a fim de investigar as especificidades e os principais desafios da educação escolar na região amazônica, especialmente em escolas que recebem alunos indígenas, quilombolas e do campo, mas não necessariamente estabelecidas em territórios demarcados. A partir de eixos centrais como a compreensão local sobre o termo “socioemocional”, a percepção sobre evasão e abandono escolar e as práticas interculturais, a pesquisa buscou entender como questões pedagógicas e de infraestrutura impactam a permanência dos estudantes na escola. Além dos temas principais, a pesquisa considerou também diversos outros temas como formação de professores, currículo, clima escolar, projeto de vida, racismo, bullying, gênero, e as implicações da Covid-19.

¹ Bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense.

A metodologia aplicada combinou escuta ativa, observação participante e análise qualitativa e quantitativa. Com a intenção de captar os diferentes olhares sobre os aspectos que atravessam a educação escolar na Amazônia, foram selecionados perfis diversos, permitindo uma maior compressão sobre os temas tratados. Foram realizadas entrevistas com professores indígenas e quilombolas, docentes do ensino regular e da educação especial, lideranças comunitárias, mães e responsáveis, estudantes do ensino fundamental e médio, diretores de escolas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e representantes de secretarias específicas de educação indígena. Também foram conduzidos grupos focais com equipes pedagógicas e estudantes, garantindo que os professores não participassem dos grupos com os alunos, para que os jovens se sentissem mais à vontade para se expressar e relatar suas vivências. Quase 600 pessoas **participaram diretamente da pesquisa**, considerando os quatro estados: Amapá, Amazonas, Maranhão e Pará.

A execução das viagens de campo exigiu um planejamento operacional e logístico detalhado, em decorrência das dificuldades de acesso às localidades. As decisões incluíram desde fatores geográficos e climáticos, como longas distâncias, comunidades dispersas, cronograma que considerasse períodos de chuva e seca, aos de impacto econômicos, como custos elevados de combustíveis para os deslocamentos na Amazônia, necessidade de pernoites por conta de horários de saída de barcos e voos em dias específicos apenas.

Para garantir o acesso às comunidades e a construção de vínculos de confiança, Flacso e Porticus articularam parcerias com instituições e lideranças locais e com as Secretarias de Educação, de modo que as visitas foram realizadas sempre com acompanhamento de um representante das mesmas. Entre as instituições parceiras estão a Universidade Estadual do Amapá (UEAP), a Universidade Federal do Amapá (Unifap), o Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Oriximiná (ARQMO), a Associação das Comunidades Quilombolas de Alcântara (ATEQUILA), a Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Secretaria de Estado de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Alcântara.

Retratos do território: cinco experiências que revelam a educação na Amazônia

O conjunto de pesquisas realizadas resultou em cinco relatos de campo que aprofundam a compreensão sobre os desafios e as potências da educação em

contextos indígenas, quilombolas e rurais. Cada território investigado revela uma dimensão específica dessa realidade e contribui para desenhar um panorama mais amplo da educação na região.

No Pará, as pesquisadoras Laise Diniz e Juliene Pereira, estiveram em Oriximiná e na Terra Indígena Maró, realizando o processo de escuta com populações quilombolas e indígenas, respectivamente. Neste caderno, optou-se por incluir um artigo sobre a escuta em cada um desses territórios, uma vez que, ainda que localizadas no mesmo estado, os territórios apresentam realidades singulares.

Entre 12 e 17 de agosto de 2024, as pesquisadoras Renata Montechiare e Laise Diniz visitaram três escolas no Amapá: Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva, localizada na comunidade Torrão do Matapi; a Escola Indígena Estadual Aramirã, na Terra Indígena Wajãpi; e a Escola Estadual Sete Ilhas, na comunidade Sete Ilhas. No artigo **Escutar para compreender: identidade e permanência nos desafios da educação em territórios tradicionais do Amapá**, elas relatam o processo de escuta ativa realizada a partir de entrevistas, rodas de conversa e grupos focais com professores, gestores, técnicos de secretaria e estudantes, envolvendo 95 pessoas, que abrangeu realidades de comunidades quilombolas, indígenas e do campo, apontando especificidades e desafios comuns entre elas.

No artigo **Entre escolas, estradas e povoados: as condições estruturais e simbólicas da educação escolar quilombola em Alcântara, Maranhão**, as pesquisadoras Juliene Pereira e Amanda Marqui discorrem sobre os resultados da escuta, realizada em Alcântara, município no Maranhão com 85% da população autodeclarada quilombola. Lá, a escola assume um papel estratégico como espaço de resistência simbólica e política, funcionando ao mesmo tempo como instrumento de afirmação identitária. Entre os dias 21 e 25 de agosto de 2024, elas visitaram três escolas: a Escola Municipal Barão de Grajaú, na Agrovila Cajueiro; a Escola Municipal Joaquim Ribeiro, no povoado Peroba; e a Escola Municipal Dr. Facure, no povoado Santa Maria, e o povoado Pavão.

No estado do Amazonas, a pesquisa foi realizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do estado, onde residem 23 povos indígenas. No artigo **Aprender com o Rio Negro: o que dizem estudantes e professores sobre a escola indígena em São Gabriel da Cachoeira**, as pesquisadoras Amanda Marqui e Renata Montechiare analisam o resultado da escuta com cerca de 150 pessoas, entre 27 de agosto e 3 de setembro de 2024, e relatam a complexidade da educação em um território profundamente marcado pela diversidade linguística e cultural. Também mostra que, mesmo diante de desafios

estruturais, a escola pode se consolidar como espaço de diálogo intercultural, de construção coletiva e transformação social.

No artigo **Pedagogias do território: afeto, identidade e política na educação quilombola de Oriximiná**, as pesquisadoras relatam os principais pontos que emergiram na escuta ativa com o 66 docentes, durante a Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas, entre 6 e 7 de agosto de 2024, revelando o compromisso das escolas com a valorização da história e da cultura quilombola, No artigo, analisam o impacto do cenário local a partir de três eixos principais: infraestrutura e gestão escolar, formação de docentes e práticas pedagógicas e autonomia, currículo e construção pedagógica, no processo de reconhecimento das escolas quilombolas.

A segunda etapa de escuta no Pará, aconteceu na Terra Indígena Maró, em Santarém, onde vivem os povos Borari e Arapium, durante a Vivência Pedagógica Anual na primeira semana de setembro de 2024. No artigo **Educação territorial e (re)existência no Maró: pedagogias da vida, da memória e do território**, Laise e Juliene apresentam as singularidades do bom clima escolar no Maró, destacando a importância da relação entre escola e território. Apontam as tensões com a Secretaria Municipal de Educação, especialmente em relação ao reconhecimento da autonomia prevista no Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI), além de desafios ligados à formação docente, ao transporte escolar e à adequação da infraestrutura.

Ao final do trabalho de campo, a Flacso preparou devolutivas para cada território visitado, compartilhando dados e imagens, reforçando o compromisso de construir diálogos com as comunidades. Essa escuta atenta às principais questões sobre a educação nesses territórios, a partir de diversos perfis e com a participação de lideranças locais, integra um contexto mais amplo de diagnóstico sobre a educação na região. E apoia o trabalho de um conjunto de organizações sociais, em parceria com as secretarias de educação, para construção de políticas públicas e tomadas de decisões sensíveis à realidade desses atores, suas necessidades, seus desafios e seus saberes.

A escuta trouxe à tona relatos potentes que ajudam a compreender o papel da escola na vida comunitária amazônica. Os artigos revelam como a escola na Amazônia Legal ultrapassa as paredes da sala de aula. Ela é extensão da comunidade, espaço de troca intergeracional e campo de disputa por direitos. A pesquisa não encerra uma etapa, mas inaugura novas perguntas: como criar políticas públicas que respeitem as especificidades da Amazônia e suas populações? Como transformar o território em parte viva da escola e a escola em espelho fiel do território?

ESCUTAR PARA COMPREENDER:

Identidade e permanência nos desafios
da educação em territórios tradicionais do Amapá

Amapá



-  Macapá
-  Terra Indígena Waiãpi
-  Sete Ilhas
-  Torrão do Matapi

AUTORAS:
Renata Montechiare e Laise Diniz

1. ESCUTAR PARA COMPREENDER: IDENTIDADE E PERMANÊNCIA NOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS DO AMAPÁ

Renata Montechiare²
Laise Diniz³

Entre as fronteiras com a Guiana Francesa e o Suriname, o Amapá apresenta uma complexa rede de comunidades quilombolas, do campo e indígenas que lutam diariamente pelo direito a uma educação que respeite suas identidades. Foi nesse território multifacetado que a escuta conduzida pela Flacso Brasil, em parceria com a Porticus, ocorreu em agosto de 2024, com o propósito de compreender como o sistema educacional alcança esses grupos historicamente invisibilizados.

O trabalho de campo concentrou-se em três pontos estratégicos. A comunidade quilombola **Torrão do Matapi**, às margens da BR-156, próxima ao município de Macapá, capital do estado, que é reconhecida oficialmente pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo. Ali, a escola estadual funciona como polo de ensino, atendendo tanto os jovens do próprio quilombo quanto de localidades vizinhas, reunindo estudantes do ensino fundamental e médio. O segundo ponto foi a comunidade **Sete Ilhas**, em Pedra Branca do Amapari, a 180 km da capital, comunidade do campo que enfrenta desafios semelhantes, especialmente pela condição de escola-polo, que concentra estudantes de regiões próximas. O terceiro ponto foi a **aldeia Aramirã**, na **Terra Indígena Wajãpi**, território homologado em 1996 com mais de 600 mil hectares, onde a população utiliza predominantemente a língua wajãpi, que constitui o principal meio de comunicação e transmissão de saberes, enquanto o português é empregado de forma complementar, sobretudo nas interações externas à comunidade.

Nas aldeias Wajãpi, a educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental é organizada a partir de um currículo diferenciado e bilíngue, elaborado com a participação ativa da própria comunidade, em parceria com o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)⁴, que desenvolve ações e

² Produtora Cultural. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora da Flacso Brasil.

³ Pedagoga. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora da Flacso Brasil.

⁴ O Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 2002, que atua junto a povos indígenas da Amazônia, especialmente no Amapá e Norte do Pará, promovendo ações de fortalecimento cultural, formação indígena, gestão territorial e incidência em políticas públicas.

assessoria aos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Nessa região, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio são ofertados pelo Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), um modelo criado para viabilizar o ensino em comunidades afastadas, por meio de módulos intensivos que concentram as disciplinas em períodos específicos do ano.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), do qual o SOMEI deriva, funciona no Estado do Amapá como uma modalidade em que professores permanecem nas escolas por períodos determinados, ministrando suas disciplinas em bloco, deslocando-se posteriormente para outras localidades. Estruturado em quatro módulos de 50 dias letivos cada, com carga horária semanal de seis dias, garante os 200 dias letivos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, art. 24, I). A regulamentação estadual do SOME está prevista na legislação do magistério (Lei nº 949/2005, PCCS) e as normas organizacionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), que instituem as Unidades de Ensino Fundamental e Médio Modular como responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação do sistema.

No caso específico do ensino médio ofertado pelo SOMEI nas aldeias Wajãpi, observa-se a predominância de docentes não indígenas, contratados para ministrar os módulos intensivos. Essa configuração limita a implementação de um currículo próprio, pois os professores externos não dominam a língua e tampouco os referenciais culturais do povo Wajãpi. Tratando-se de um grupo que é, majoritariamente, falante da língua indígena, compreende-se a urgência da reivindicação local pela contratação de docentes nativos do território. A ausência de professores indígenas, nesse nível de ensino, fragiliza a proposta de educação diferenciada, intercultural e bilíngue, gerando um descompasso entre os conteúdos ministrados e os modos de vida, os tempos e os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Desde a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Brasil reconhece legalmente o direito de povos indígenas e quilombolas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Esse marco foi fundamental para consolidar, no plano jurídico, a ideia de que a escola deve refletir a diversidade cultural e étnica do país. No entanto, na prática, os avanços encontram uma série de barreiras. A ausência de políticas consistentes, a dificuldade na implementação de currículos contextualizados e a precariedade das estruturas escolares ainda distanciam a promessa legal da realidade vivida nas comunidades. A construção de uma proposta pedagógica que valorize os saberes ancestrais é uma das principais demandas dos povos indígenas

e tradicionais, que enxergam na escola não apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também de fortalecimento cultural (Diniz, 2020).

Ao lidar com a falta de recursos, a instabilidade na gestão escolar, a infraestrutura precária e a ausência de materiais didáticos apropriados, as escolas do campo, indígenas e quilombolas enfrentam barreiras para se tornarem esse espaço ideal de fortalecimento. Nesse cenário, a participação comunitária adquire centralidade, pois é ela que possibilita a construção de currículos contextualizados e práticas escolares que dialoguem com os modos de vida, os tempos e os conhecimentos tradicionais das comunidades.

A equipe de pesquisadoras da Flacso Brasil, com o apoio de uma das pedagogas da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP), percorreu comunidades e aldeias para ouvir professores, gestores, técnicos de secretaria, estudantes e familiares. Foram realizadas entrevistas, rodas de conversa e grupos focais, em um esforço de escuta ativa e colaborativa. O objetivo era coletar dados sobre como o sistema estadual de educação atende as populações tradicionais do Amapá, registrando, a partir do ponto de vista das escolas indígenas e quilombolas, como essas comunidades vivenciam a educação socioemocional e o abandono escolar.

O processo de escuta envolveu onze entrevistas semiestruturadas e duas rodas de conversa, contemplando docentes, gestores, estudantes e familiares. As escolas e comunidades foram selecionadas a partir da diversidade de contextos educacionais do estado do Amapá, de modo a assegurar representatividade por meio de análise temática e submetidos à triangulação entre fontes, o que garantiu maior consistência interpretativa e validade dos achados.

A escuta buscou compreender de que modo as dimensões estruturais e pedagógicas — como formação docente, currículo, clima escolar e aprendizagens socioemocionais — impactam a permanência dos estudantes e o fortalecimento das identidades coletivas. O resultado é um retrato que mostra não apenas os desafios, mas também os caminhos criados por essas comunidades para manter a escola como um território de pertencimento.

1.1 Infraestrutura: quando o espaço limita o direito à educação

As escutas realizadas nas escolas quilombolas, do campo e indígenas do Amapá revelaram um ponto em comum entre contextos distintos: a infraestrutura impacta diretamente a permanência dos estudantes, o trabalho dos professores e a qualidade do ensino.

Em todas as escutas, professores e gestores apontaram a precariedade do transporte como uma das principais causas de evasão escolar, sobretudo entre os jovens do ensino médio. “A falta de transporte escolar adequado e as condições precárias das vias são fatores que desestimulam os estudantes a continuarem seus estudos, principalmente os mais velhos”, relatou uma docente da comunidade Quilombola Torrão do Matapi. Nos períodos de chuva, quando estradas de terra se tornam intransitáveis e os igarapés (pequenos rios) transbordam, muitos estudantes deixam de frequentar as aulas por total impossibilidade de locomoção, ou mesmo de garantia de funcionamento da escola. Um dos jovens relatou que “o transporte sempre é um problema, e às vezes tenho que faltar porque não tem como chegar”.

Em regiões como Sucuriju, no extremo nordeste do Amapá, as viagens para lecionar podem levar até dois dias, muitas vezes em barcos de pesca sem estrutura adequada. “É desumano, mas a comunidade é muito boa”, relatou um docente do SOME sobre os desafios e as compensações profissionais. Os estudantes também dependem de embarcações precárias para frequentar as aulas, sem cobertura, enfrentando sol e chuva durante percursos que podem ultrapassar uma hora. O resultado é um ciclo de atrasos, ausências e desmotivação que mina o processo educacional.

Depoimentos como esses explicitam como o direito à educação é condicionado por fatores básicos que o Estado tem dificuldade em assegurar. De acordo com a LDB, o acesso à educação é um direito fundamental, e o Estado tem a responsabilidade de garantir que as barreiras geográficas e estruturais sejam superadas para permitir a frequência escolar. Cabe destacar que o transporte escolar no Brasil é objeto de programas federais, como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola (FNDE), que deveriam garantir recursos e veículos adequados para estudantes em áreas do campo e indígenas. No entanto, os relatos deixam claro que esse direito muitas vezes não se concretiza na prática.

Na comunidade do campo Sete Ilhas, situada a 180 km da capital, a Escola Estadual que leva o mesmo nome também enfrenta dilemas relacionados à

infraestrutura. Apesar de reformas recentes, que trouxeram melhorias, como ventiladores nas salas de aula, a realidade cotidiana segue marcada por improvisos. Com apenas três salas para atender 172 alunos do fundamental II e do ensino médio, professores se veem obrigados a transformar o refeitório em sala de aula. “Temos apenas três salas de aula, o que não é suficiente para todos os nossos estudantes. Alguns precisam ser atendidos no refeitório”, relatou o diretor. Essas falhas na infraestrutura são também reflexo de uma gestão fragilizada: nos últimos anos, a escola teve cinco diretores, todos com passagem breve. Na ocasião da visita, o diretor estava no cargo há um ano e sete meses. Morador da comunidade, atuava na escola desde 2009 como coordenador pedagógico e, com muito conhecimento local, nos apresentou os desafios e os bons resultados que o trabalho pedagógico entre estudantes, escola e comunidade têm produzido.

Os estudantes da comunidade Sete Ilhas apontam algumas melhorias que foram feitas nos últimos anos, mas ainda enfrentam dificuldades. Estudantes do 2º e 3º anos deixam isso claro: “Agora tem ventilador, e parece que vão instalar ar-condicionado, mas demorou muito”, “Agora temos ventiladores, mas ainda falta internet e computador para a gente estudar melhor”. A demanda por conforto térmico apareceu também na frustração quanto à ausência de espaço adequado para as atividades de educação física e práticas ao ar livre. Em um território como Sete Ilhas, onde a exposição ao sol é intensa, a infraestrutura escolar precisa garantir condições mínimas de proteção e bem-estar.

Entre os jovens do ensino médio, a ausência de tecnologia pesa ainda mais. Eles sabem que, sem computadores e internet, ficam em desvantagem diante de colegas de outras regiões. Não se trata apenas de os jovens terem acesso à informação, mas de disporem de recursos didáticos, assim como os estudantes de escolas urbanas.

Na Terra Indígena Wajãpi, a situação assume outros contornos. Um dos professores da Escola Aramirã relatou que, das 40 salas anexas existentes nas escolas do território, 38 funcionam nas casas dos próprios professores indígenas. Esse arranjo não ocorre por acaso, acompanha a forma como os Wajãpi se organizam: não em aldeias nucleares, mas em conjuntos de pequenas aldeias, formadas à medida que as crianças crescem e as famílias se estabelecem. Como registra o Plano de Gestão Socioambiental (PGTA) Terra Indígena Wajãpi, “nós não gostamos de viver em aldeias grandes, com muita gente, porque podem acontecer problemas como falta de recursos e desentendimentos entre famílias. Por isso, sempre preferimos fazer várias aldeias pequenas próximas umas das outras” (Apina; Awatac; Iepé, 2017).

A estrutura escolar dispersa, embora revele a dedicação dos educadores, aponta para os desafios do Estado em chegar a essas áreas e realizar o acompanhamento pedagógico necessário. Esse também é um ponto citado pelo PGTA: essa organização, baseada na mobilidade territorial, traz desafios para a educação escolar, já que não é possível manter escolas completas em cada aldeia. Por isso, desde a década de 1980, o povo Wajãpi luta pela formação e contratação de professores indígenas capazes de atender às comunidades dispersas, inclusive em aldeias distantes da estrada.

As questões de infraestrutura afetam também o Sistema Modular de Ensino (SOME), que atende 562 comunidades, em 15 municípios do Amapá. São 109 escolas entre ribeirinhas, do campo e das florestas que atendem mais de 6,8 mil alunos. Os estudantes têm aulas presenciais em quatro módulos, com 50 dias letivos cada, para desenvolver o conteúdo programático e as avaliações. Embora amplie o acesso à escolarização, o modelo enfrenta obstáculos logísticos e pedagógicos significativos, como transporte precário de professores, alojamentos inadequados, salas improvisadas e falta de equipamentos. “Nosso colega de geografia traz todo o material dele, incluindo o retroprojeto, porque ninguém nos fornece nada. A qualidade do ensino acaba dependendo dos nossos esforços e do que conseguimos bancar do próprio bolso”, relatou um docente.

O resultado é um ensino que depende quase exclusivamente do esforço pessoal, tanto dos professores quanto dos estudantes e suas famílias, pois a ausência à escola por alguns dias ou semanas acarreta perder todo o conteúdo de uma disciplina naquele ano letivo. Essa é a experiência vivenciada na Escola Estadual Sete Ilhas, distante três horas e meia de Macapá, mas também da Escola Estadual Quilombola Professor Antônio Figueiredo, no Torrão do Matapi, a apenas meia hora da capital.

As limitações estruturais evidenciadas nas escutas mostram que a precariedade da infraestrutura escolar é mais do que uma limitação material: trata-se de uma expressão das desigualdades estruturais e territoriais que atravessam o direito à educação no Amapá. Garantir esse direito implica não apenas construir prédios ou fornecer transporte, mas desenvolver políticas educacionais territorializadas, capazes de reconhecer e dialogar com as especificidades culturais, linguísticas e geográficas das comunidades.

1.2 Currículo vivo: saberes locais na base do ensino

Os avanços mais significativos da educação escolar indígena são fruto da mobilização e da luta dos povos indígenas pelo direito a uma escola que respeite suas línguas, culturas e modos de vida. A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao reconhecer essas reivindicações e registrar no texto legal o direito a uma formação específica e diferenciada. Desde então, legislações educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal passaram a incorporar as conquistas do movimento indígena, prevendo a contratação de docentes indígenas por meio de concursos públicos e reforçando a autonomia das comunidades na gestão de seus processos escolares.

O Estado do Amapá possui um Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), ainda ativo, que desempenha papel central na formulação de políticas, na formação de professores e no acompanhamento da educação nas aldeias. A criação dos núcleos foi prevista pela Portaria MEC nº 559/1991 e posteriormente reafirmada pela LDB (Lei nº 9.394/96) e pelo Decreto nº 6.861/2009, que organiza a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. No Amapá, o NEI busca aproximar a escola da realidade sociocultural das comunidades, fortalecendo a construção de um currículo vivo, ancorado nas línguas e saberes locais. Apesar da relevância desse espaço, professores relataram que a falta de continuidade das formações pedagógicas permanece como entrave, já que muitas iniciativas se reduzem a ações pontuais de especialistas externos, distantes da prática cotidiana: “Às vezes, trazem doutores de fora, com boa vontade, mas que não têm o conhecimento prático da nossa realidade”, disse um dos professores.

A demanda por uma educação escolar contextualizada — indígena, quilombola e do campo — foi um tema recorrente nas escutas realizadas em 2024. As conversas com coordenadores pedagógicos, diretores escolares e líderes comunitários evidenciaram a importância da cultura local no ambiente escolar como forma de integração comunitária, reconhecimento e valorização das tradições, pertencimento e enfrentamento ao racismo. Contudo, a prática pedagógica apareceu como um dos grandes desafios relatados pelos docentes. Sem formação continuada, faltam estratégias e ferramentas para conectar a vida local com o currículo da escola. Professores apontam que, apesar de alguns avanços, a maior parte dos materiais didáticos ainda segue fortemente marcada por um padrão urbano e monocultural, pensado para atender o país inteiro de maneira generalizada, o que se mostra distante das especificidades linguísticas e culturais da região.

Há, entretanto, experiências e iniciativas locais que sinalizam caminhos possíveis. Aikyry Wajãpi (2008) descreve a trajetória de construção do PROCEW, a Proposta Curricular dos Wajãpi, desenvolvida entre os anos 1990 e 2000, durante a formação da primeira turma de docentes indígenas da região, em parceria com o Instituto de Educação e Pesquisa Indígena (IEPÉ), que há décadas atua na pesquisa, formação e fortalecimento da educação escolar do povo Wajãpi. Uma iniciativa mais recente, a Interiorização Quilombola, oferta ensino superior nos territórios para concluintes do ensino médio e professores da educação pública em seis quilombos do estado. Durante as escutas realizadas na comunidade Torrão do Matapi, docentes e estudantes quilombolas destacaram a importância dessa experiência. Conversamos com atuais estudantes de Pedagogia, que frequentam o curso noturno no mesmo prédio escolar onde seus filhos estudam durante o dia. Essas vivências mostram que a interação com formadores externos e comunidades, universidades, organizações sociais ou secretarias de educação, é fundamental para construir estratégias de contextualização pedagógica junto com os territórios.

No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, assegurando que o ensino valorize as tradições culturais e linguísticas desses povos. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) reforçam a necessidade de investimentos na capacitação contínua de professores e na produção de materiais pedagógicos adequados às especificidades culturais.

No território Wajãpi, um dos docentes provocou: "O educador tem que pensar: 'O que você conhece do povo Wajãpi? Da vida dos Wajãpi? Da história dos Wajãpi? Da geografia dos Wajãpi?"". Esse olhar marca a demanda por um currículo diferenciado: não basta adaptar superficialmente os conteúdos convencionais recebidos, mas construir propostas pedagógicas enraizadas nas línguas, nas práticas culturais e nos tempos de cada comunidade.

Algumas comunidades têm encontrado soluções próprias para aproximar a escola de suas realidades. Na comunidade Sete Ilhas surgiram os projetos comunitários e de sustentabilidade, tentativas de alinhar o ensino às práticas culturais e produtivas locais. Durante a visita de campo, foram apresentados os resultados das atividades de marcenaria, reciclagem e aproveitamento de recursos da região — madeira, açaí, coco — que geraram materiais, móveis e objetos novos nas aulas de Projeto de Vida. Os relatos dos estudantes sobre as atividades

envolvendo o uso dos materiais para a criação de objetos e, posteriormente, uma exposição para a escola e a comunidade refletiam o entusiasmo com propostas pedagógicas alternativas. Com articulação pedagógica clara, essas atividades despertam a curiosidade dos estudantes e abrem espaço para sua participação ativa.

A efetivação de currículos diferenciados exige professores preparados para traduzir essas orientações em práticas pedagógicas cotidianas. A dificuldade objetiva em conectar conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais no cotidiano da escola foi um dos temas mais comentados por docentes nas escutas de campo nos quatro estados amazônicos visitados em 2024⁵. Trata-se de um caminho que depende de políticas consistentes de formação, de materiais contextualizados e do fortalecimento das experiências comunitárias que estão sendo construídas nos territórios.

1.3 Formação continuada: entre o preparo e as condições da docência

Nas escolas indígenas e quilombolas, ensinar significa lidar com realidades que carregam marcas próprias: línguas, histórias, calendários e modos de vida. E, para isso, não bastam apenas materiais didáticos contextualizados, é preciso que os professores estejam preparados para esse encontro. Um dos desafios da educação escolar é garantir a formação continuada adequada às demandas locais.

A **Resolução CNE/CEB nº 8/2012** estabeleceu que as comunidades quilombolas têm direito a uma educação diferenciada e que os professores devem receber preparo para compreender as particularidades culturais e históricas desses territórios. Na prática, no entanto, esse direito ainda é pouco efetivado. Uma diretora resumiu a frustração: “Embora a Resolução assegure uma educação diferenciada, na prática, muitos professores não possuem formação específica e não compreendem a importância de integrar os saberes quilombolas ao currículo”.

A mesma percepção é compartilhada por outros atores escolares. Uma agente escolar lembrou que professores de fora, muitas vezes, desconhecem a história da comunidade, reproduzindo currículos que não dialogam com a vida local. Essa distância poderia ser encurtada se houvesse investimento em **formação continuada e específica**, essencial para que os docentes possam mediar de maneira eficaz o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e o saber escolar, desenvolvendo uma prática pedagógica que reconheça e valorize as especificidades locais. Durante as visitas de campo, os docentes destacaram a necessidade de

⁵ Amapá, Amazonas, Pará e Maranhão. Visitas ocorridas em agosto e setembro de 2024.

maior investimento em formação continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente temáticas ligadas à alfabetização. Sem desconsiderar a importância, demandaram qualificação também para os anos finais e ensino médio, atendendo às especificidades destas etapas.

Esses desafios são comuns a todas as escolas visitadas. No entanto, na Escola Estadual Sete Ilhas, surgiram ainda relatos sobre problemas sociais que atravessam o cotidiano escolar, como situações de machismo e de vulnerabilidade sexual. Professores reconheceram não possuir preparo para lidar com essas situações, o que os leva a agir de maneira improvisada. Esse aspecto evidencia que a formação continuada, além de contemplar os conteúdos específicos e diferenciados voltados às línguas e culturas, deve também incluir dimensões relacionadas à proteção social e aos direitos humanos, capacitando os docentes a enfrentar situações de violência e desigualdade que impactam a permanência escolar. Essas situações revelam que a formação docente precisa ir além da dimensão técnica, incorporando competências voltadas ao cuidado, à mediação de conflitos e à promoção de uma cultura de direitos no ambiente escolar.

A realidade também pesa quando se trata da inclusão. Na mesma região, uma professora contou as dificuldades que enfrenta para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Sem formação específica, ela improvisa atividades para um estudante com autismo no sétimo ano, que está no processo de alfabetização. Apesar do empenho, a falta de suporte pedagógico e de formação específica impede que o trabalho avance de modo consistente. O depoimento revela a urgência de programas de formação que capacitem os educadores a atender à diversidade dentro da sala de aula, conforme prevê a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 58)**, que defende a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Ainda assim, a docente destacou o acolhimento entre os próprios estudantes, marcado por empatia e solidariedade. Essa experiência mostra que, mesmo sem recursos adequados, há espaço para uma cultura de respeito e empatia que precisa ser cultivada desde cedo.

Os desafios enfrentados pelos educadores em contextos do campo, indígenas e quilombolas são multifacetados, exigindo uma abordagem integrada que considere tanto a formação continuada dos professores quanto a adequação do currículo às realidades locais. É necessário que ela articule a valorização das línguas e saberes locais com estratégias de enfrentamento às situações concretas vividas no cotidiano escolar, como a inclusão de estudantes com necessidades especiais, as desigualdades de gênero e outras formas de vulnerabilidade social. Para que essa formação seja efetiva, precisa estar acompanhada de condições estruturais

adequadas, materiais didáticos contextualizados e apoio logístico, que permitam aos docentes aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos.

Além dos desafios relacionados à formação docente e ao enfrentamento das vulnerabilidades sociais e educacionais, as escolas quilombolas ainda lidam com questões específicas ligadas à identidade e ao reconhecimento coletivo. Essa dimensão evidencia que, para além da qualificação pedagógica, a permanência e o pertencimento dos estudantes dependem também do fortalecimento de vínculos históricos e culturais, frequentemente negligenciados nas práticas escolares.

1.4 Identidade e pertencimento quilombola no espaço escolar

Na Escola Quilombola Professor Antônio Figueiredo, no Torrão do Matapi, um dos maiores desafios está no próprio reconhecimento identitário. “Muitos estudantes não se identificam como quilombolas, e isso dificulta a implementação de uma educação que valorize a cultura da comunidade”, destacou uma docente. Essa ausência de pertencimento revela as dificuldades das escolas em abordar essa dimensão na vivência cotidiana das crianças e adolescentes.

Sem livros ou materiais que contemplem a história dos quilombos, os jovens acabam não encontrando no currículo escolar referências que fortaleçam sua identidade coletiva. A escola se vê então diante da difícil tarefa de ajudar os estudantes a se reconhecerem como parte de uma trajetória histórica marcada pela resistência, mas que ainda encontra barreiras para ser valorizada.

Para enfrentar esse quadro, projetos educacionais têm sido criados. Um deles é o “Projeto Negritude”, que busca promover atividades para fortalecer o orgulho da identidade negra e quilombola entre os jovens. “A gente tenta fazer com que os estudantes se sintam orgulhosos de quem são, mas ainda há muito preconceito, tanto de fora quanto dentro da escola”, relatou a diretora da escola. Este projeto tem como objetivo o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar e a promoção da igualdade racial de acordo com as diretrizes da legislação educacional quilombola.

Essas iniciativas são fundamentais, mas enfrentam limites diante dos desafios mencionados, que vão da falta de formação continuada específica à ausência de materiais pedagógicos que reflitam os saberes quilombolas. Nesse contexto, a atuação da diretora — ela própria quilombola da comunidade — faz toda a diferença: por conhecer as famílias e os desafios locais, consegue mediar conflitos e entender a importância da valorização cultural dentro da escola. Além disso, uma frente promissora tem sido a chegada da universidade às comunidades.

No Torrão do Matapi, a Universidade Federal do Amapá (Unifap) oferece o curso de Pedagogia, enquanto em outras localidades foram abertas diferentes licenciaturas⁶. Nas conversas, pais de alunos, que hoje cursam Pedagogia, já planejam lecionar nas escolas quilombolas da região. Um movimento que aponta para a formação de futuros professores oriundos da própria comunidade.

O desafio, portanto, está em transformar a escola em um espaço capaz de promover pertencimento, aspecto relevante para a permanência escolar e territorial. Uma escola que ajude os estudantes a se reconhecerem como quilombolas, fortalecendo sua autoestima e identidade cultural, e que, ao mesmo tempo, cumpra seu papel de resistência contra o preconceito e o racismo que ainda atravessam o cotidiano da comunidade.

A legislação brasileira oferece bases importantes para esse caminho. Além das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012)**, já mencionada nesse texto, existe também o **Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)** determinando que o Estado deve adotar políticas afirmativas que promovam a valorização da população negra em todos os níveis de ensino, além de combater práticas discriminatórias. E a **Lei nº 10.639/2003**, que tornou obrigatória a oferta de história e cultura afro-brasileira nas escolas, tem sido uma base argumentativa fundamental para as escolas brasileiras ampliarem o debate sobre raça, identidade e pertencimento, e enfrentarem o racismo.

1.5 Aprendizagem socioemocional como vivência comunitária: dimensões coletivas da formação escolar

As questões identitárias se entrelaçam às dimensões socioemocionais da vida escolar, pois o pertencimento coletivo é também fonte de cuidado, solidariedade e permanência. Nas escolas quilombolas e indígenas, falar de educação socioemocional significa lidar com a vida comunitária e os vínculos de pertencimento dentro da escola. Nas escolas visitadas no estado do Amapá, os professores reconhecem que não têm formação específica nesse campo. Ainda assim, o cuidado com os estudantes se manifesta nas relações diárias: no diálogo constante, nas festas coletivas, nas celebrações religiosas e nos momentos de cooperação que marcam a rotina da comunidade.

A aprendizagem socioemocional, ali, não é vista como uma competência “a ser ensinada”, mas como parte de uma vivência. O respeito, a solidariedade e a

⁶ Em: <https://www2.unifap.br/prograd/interiorizacao-quilombola/>. Acesso em: 18 set. 2025.

cooperação aparecem como valores cotidianos, transmitidos tanto pelas práticas culturais quanto pelos pais. Essa prática está profundamente conectada com as concepções teóricas sobre educação quilombola e indígena, que defendem a valorização dos saberes tradicionais, o respeito à identidade cultural e à criação de uma educação contextualizada. A escola funciona, assim, como espaço de fortalecimento da identidade coletiva.

No entanto, professores do SOME, que percorrem diferentes escolas e comunidades ao longo do ano letivo, relataram um cotidiano atravessado por tensões emocionais. “Era muita agressividade, muita ameaça, muita briga. O professor não conseguia dominar a turma”, contou um gestor. As falas indicam que, por trás do comportamento dos estudantes, estão realidades difíceis: violência doméstica, precariedade de transporte, ausência de perspectivas e desmotivação. Sem apoio psicossocial efetivo, os professores acabam assumindo o papel de acolhimento emocional, muitas vezes sem preparo.

Os professores também relataram sinais de desgaste emocional. “Às vezes, a gente sente um vazio, precisa pedir ajuda para outros. Ficamos tensos, sem saber para onde correr”, desabafou uma docente. Esse cansaço mostra a urgência de redes de apoio que cuidem não só dos estudantes, mas também dos educadores. Criar espaços de escuta e de troca entre pares é fundamental para aliviar a carga emocional que recai quase exclusivamente sobre eles. Saúde mental, portanto, aparece como uma das traduções desse conceito ainda confuso para a maior parte dos profissionais da educação consultados no estado.

O que se observou em campo é que o “socioemocional”, mais do que um eixo curricular, diz respeito à convivência escolar e comunitária. Se fortalece nos laços culturais, nos mutirões, nos rituais e no apoio entre vizinhos. Foram notórios os relatos de docentes do SOME sobre comunidades que apoiaram a construção e a melhoria das moradias para os professores, como reconhecimento, tanto da importância de tê-los na comunidade quanto dos desafios que enfrentam fora de suas casas por tantos dias. Para que essa integração escola-comunidade se traduza em uma política educacional sólida, ela precisa ser reconhecida pelo Estado como parte central da formação escolar.

Cabe observar que a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2017) introduziu a educação socioemocional como uma das dez competências gerais. Contudo, no caso das escolas do campo, indígenas e quilombolas, o conceito assume um sentido distinto: não se trata apenas de habilidades individuais, mas de vivências coletivas que reforçam pertencimento e solidariedade comunitária. Como destaca Tassinari, ao analisar as pedagogias próprias, “as disposições corporais e o

vínculo com o ambiente são dimensões privilegiadas dessas pedagogias, que se valem dos contextos de prática para o desenvolvimento de habilidades e a transmissão de valores, saberes e identidades coletivas” (Tassinari, 2015: 189).

Sem, entretanto, políticas consistentes de formação continuada, apoio psicossocial e envolvimento das famílias, a responsabilidade de sustentar essa dimensão comunitária da aprendizagem acaba recaindo quase exclusivamente sobre os docentes e gestores escolares. A articulação entre as áreas que compõem o sistema de garantia de direitos — saúde, educação e assistência social prioritariamente — foi destacada nas entrevistas como um apoio essencial nos territórios onde os conflitos externos à escola atravessam diretamente o cotidiano e fragilizam a construção de pertencimento e solidariedade comunitária.

1.6 Evasão escolar: entre sonhos interrompidos e a busca por permanência

A evasão escolar nas comunidades quilombolas e indígenas do Amapá carrega múltiplos fatores. Não se trata apenas de números ou estatísticas, mas de trajetórias pessoais interrompidas, de sonhos que, muitas vezes, ficam pelo caminho e de desafios que extrapolam os muros da escola.

Em algumas localidades do estado, professores relatam que apenas uma pequena parte dos estudantes consegue concluir a formação. Esse índice traduz não apenas o fracasso de políticas públicas, mas também o cansaço de alunos e famílias diante de tantas adversidades. Os dados do Censo Escolar/INEP⁷ evidenciam desigualdades persistentes: enquanto a taxa média de abandono no ensino médio brasileiro em 2024 foi de 2,1%, nas escolas do campo do Estado do Amapá a taxa de abandono atingiu 6,8%; nas escolas quilombolas a taxa de abandono alcançou 9,2%; e na educação escolar indígena, o abandono alcançou 4,0% dos estudantes. Essa disparidade confirma a necessidade de políticas específicas de permanência voltadas a estudantes indígenas, quilombolas e do campo, capazes de enfrentar os obstáculos estruturais e socioculturais que impactam esses grupos.

Os docentes reforçam que a evasão é menor onde há maior engajamento comunitário. “Em algumas comunidades, os pais dão suporte, e isso é muito motivador. Em outras, enfrentamos mais resistência”, disse um professor. Essa fala revela uma das chaves para enfrentar o problema: aproximar escola e comunidade,

⁷ Em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 24 set. 2025.

de modo que a educação deixe de ser vista como uma obrigação distante e passe a ser um projeto coletivo.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, a permanência é maior, pois as famílias tendem a compreender a importância da escola para esta faixa etária. Diretores escolares relataram durante as entrevistas o maior controle dos responsáveis sobre a rotina das crianças, ainda pequenas para decidirem sozinhas abandonar a escola. Por outro lado, a frequência escolar é, em parte, garantida pelo vínculo com benefícios sociais que exigem a presença dos alunos, como o Programa Bolsa Família. Mas à medida que avançam para o ensino modular, especialmente no ensino médio, os jovens passam a lidar com novas barreiras, especialmente as obrigações com a vida adulta, já requisitadas aos adolescentes. Uma docente sinalizou: “muitos estudantes do ensino médio desistem porque sentem que suas dificuldades emocionais não são levadas a sério”. Para ela, o ensino modular reforça a sensação de desconexão entre escola e identidade cultural dos jovens.

Se a evasão escolar já era uma preocupação antes de 2020, a pandemia de Covid-19 agravou ainda mais a situação. Durante os longos meses de escolas fechadas, estudantes de áreas do campo não tiveram acesso à internet nem a dispositivos para acompanhar aulas *online*. Uma das docentes foi direta: “durante a pandemia, muitos estudantes simplesmente pararam de estudar, pois não tinham acesso à internet ou às aulas *online*”. A crise sanitária aprofundou desigualdades que já estavam postas. Esse hiato educacional não foi reparado por políticas públicas robustas. Pelo contrário: deixou marcas profundas que ainda hoje se refletem na desmotivação e no aumento do abandono escolar, especialmente no ensino médio.

Um estudante do ensino médio trouxe à tona um aspecto crucial: os sonhos familiares como combustível para a permanência na escola. Ele contou que a entrada da irmã na universidade foi a realização de um desejo da mãe: “Era sonho, né? Era sonho da minha mãe, mas de repente ela apareceu, então o sonho dela veio se realizar”, referindo-se à licenciatura em Pedagogia que passou a ser oferecida na comunidade. O acesso ao ensino superior representou não apenas uma vitória pessoal para sua irmã, mas também um passo para toda a família. Esse depoimento evidencia como a educação é atravessada por expectativas intergeracionais, em que cada conquista é celebrada coletivamente.

O estudante também falou sobre as dificuldades pessoais, como sua deficiência visual, que tornou o processo escolar ainda mais desafiador. Apesar disso, sua resiliência se destacou: “Isso também era uma dificuldade que eu tinha,

visual. Era uma dificuldade que eu enfrentei, mas isso não me fez parar”. Mesmo com barreiras, ele encontrou motivação na disciplina **Projeto de Vida**, atividade escolar que o ajudou a planejar o futuro e a sonhar em cursar Direito.

Esses relatos revelam como a evasão escolar não pode ser entendida apenas como uma questão individual: ela carrega implicações profundas para o futuro coletivo das comunidades quilombolas e indígenas.

Na comunidade Sete Ilhas, estudantes do fundamental e do ensino médio verbalizam o que os move a frequentar as aulas. Para um aluno da 2ª série, a escola é uma promessa de transformação: “Eu quero ser médico. Para isso, preciso estudar bastante e passar em uma boa faculdade. A educação é importante para ter oportunidades, não só para mim, mas para ajudar minha comunidade também”. Seu colega de turma traduz essa mesma ambição em um desejo de fuga: “Minha motivação é ter uma profissão para ajudar meus pais e tirá-los daqui, desse lugar horrível”. Outra aluna projeta sua saída de Sete Ilhas como a única via possível para alcançar seus objetivos: “Quero um futuro melhor para poder ajudar minha família, sair daqui, ir para Macapá e fazer faculdade”. Esses depoimentos revelam que, em meio às adversidades, a escola ainda ocupa um lugar de esperança e projeção de futuro. Mas também deixam à mostra um dilema central, uma balança entre permanecer ou sair da região. Para alguns jovens, o estudo é percebido como caminho de fortalecimento da comunidade; para outros, é a única chance de partir dela.

A sobrecarga de responsabilidades domésticas é um fator de abandono ainda mais presente entre meninas, revelando como questões de gênero também atravessam a evasão. Uma das alunas, que já é mãe, relata que sua rotina escolar depende do suporte da família. Para frequentar as aulas, precisa deixar os filhos com a mãe ou o marido. A presença de estudantes com bebês foi percebida e relatada durante as visitas de campo. Presenciamos o acolhimento dos estudantes pelas colegas e também a evidente sobrecarga de responsabilidades sobre as meninas quando o tema filhos surgia.

As entrevistas também revelam como o ambiente escolar, muitas vezes, deixa de ser um espaço de acolhimento. Um estudante do sétimo ano contou ter sido alvo de *bullying* por conta da cor da pele e de ter sido injustamente punido pela gestão: “Fui parar na secretaria por algo que não fiz”. Preferiu não compartilhar a experiência com a família para evitar problemas, mas destacou o quanto gostaria que a escola agisse de forma mais firme para coibir práticas racistas. O racismo, portanto, aparece não apenas como marca social, mas como

fator que desgasta a relação entre estudantes e escola, reforçando a sensação de que aquele espaço não é totalmente seguro.

A evasão escolar, portanto, é fruto de um emaranhado de fatores: dificuldades socioeconômicas, ausência de transporte, precariedade da infraestrutura, impactos emocionais e culturais. Mas também está ligada a algo mais profundo: a desconexão entre o currículo e a identidade dos estudantes. Quando a escola não dialoga com a realidade da comunidade, não reconhece a história quilombola e não integra os saberes locais, os jovens tendem a se sentir deslocados. A ausência de pertencimento mina a motivação e abre caminho para o abandono.

1.7 Conclusão

A investigação realizada nas comunidades quilombolas, do campo e indígenas do Amapá evidencia que a educação nesses territórios é atravessada por tensões históricas e estruturais que extrapolam o espaço escolar. A escuta de professores, estudantes, gestores e familiares demonstrou que a escola, nesses contextos, não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas um território de disputa, resistência e afirmação identitária. Mas, para que possa ter efetividade precisa urgentemente de investimentos consistentes e de políticas públicas articuladas às realidades locais.

Ao longo do trabalho de campo, ficou claro que os desafios são múltiplos e interligados. A evasão escolar não pode ser compreendida de maneira isolada, pois ela resulta da conjugação de fatores como a precariedade da infraestrutura, a ausência de transporte adequado, a carência de materiais didáticos contextualizados, a falta de formação continuada dos professores e o distanciamento entre os currículos impostos e as identidades culturais das comunidades. Esses fatores, somados, criam um ambiente em que a permanência escolar se torna cada vez mais difícil, especialmente no ensino médio. Também destacaram a sazonalidade das chuvas e das cheias, que interrompem rotas de transporte, assim como as desigualdades de gênero, que recaem sobre meninas e jovens mães, ampliando as barreiras à permanência.

Esse panorama contrasta com os direitos já assegurados nas legislações e nos marcos normativos nacionais. A Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) e para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 16/2012)

oferecem uma base legal sólida para assegurar uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, que valorize a história, a língua e os saberes tradicionais. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também estabelece metas claras de inclusão, permanência e qualidade educacional para populações em situação de vulnerabilidade. No entanto, a distância entre o que está no papel e o que acontece nas escolas visitadas revela uma lacuna persistente: sem recursos, acompanhamento efetivo e apoio político, os direitos permanecem como promessas não cumpridas.

Ainda assim, as falas dos estudantes evidenciam o quanto a escola, mesmo com todas as dificuldades, é vista como horizonte de esperança. A permanência escolar é associada ao desejo de transformar a vida de suas famílias e comunidades, revelando a dimensão coletiva da educação. Quando os jovens afirmam que querem estudar para “tirar os pais daqui”, para “ajudar a comunidade” ou para realizar o sonho da mãe que desejava ver os filhos na universidade, revelam o caráter intergeracional e comunitário, reafirmando que a escola pode ser um vetor de mudança social, mesmo diante de adversidades. Pertencimento e responsabilidade social, portanto, são trunfos das comunidades quilombolas, indígenas e do campo que podem atuar a favor da melhoria da qualidade da educação.

A dimensão identitária também se impõe como questão central. Em escolas quilombolas, muitos jovens não se reconhecem como quilombolas. Os motivos são diversos e vão do desconhecimento de sua própria história ao risco de violências derivadas das disputas pela terra. A ausência de materiais didáticos que contemplem a história dos quilombos e a falta de projetos pedagógicos enraizados na cultura local enfraquecem a construção do pertencimento e a disseminação de informações sobre as populações quilombolas entre as regiões do entorno. O risco é formar gerações que, dentro de seus próprios territórios, não se sintam parte de sua história coletiva. Projetos como o “Negritude”, citados por professores, são iniciativas valiosas, mas precisam de apoio sistemático para se consolidarem como políticas de Estado. A identidade, nesses casos, não é apenas um tema curricular: é um pilar para a autoestima, para a permanência escolar e para a resistência frente ao racismo estrutural, que ainda atravessa o cotidiano dos estudantes.

Do mesmo modo, a dimensão socioemocional da educação aparece com força nos relatos. Em comunidades indígenas e quilombolas, a aprendizagem socioemocional não acontece em uma “disciplina” ou num conjunto de competências isoladas, mas na vivência ligada às práticas coletivas, às festas, às celebrações religiosas e às redes de parentesco. No entanto, a falta de apoio

psicossocial institucionalizado e do sistema de garantia de direitos transforma esse cuidado em responsabilidade dos professores, que se sentem sobrecarregados e despreparados.

Diante desse panorama, de soluções inovadoras e de enfrentamento aos desafios históricos, é possível afirmar que a educação escolar indígena, quilombola e do campo no Amapá vem conquistando espaço e promovendo uma educação diferenciada, com a presença de professores indígenas nos anos iniciais, o fortalecimento de práticas comunitárias e a valorização de iniciativas locais. Mas há também limites estruturais que, se não forem enfrentados, podem perpetuar a exclusão e minar o potencial transformador da educação.

A conclusão que se impõe é que não basta ampliar o acesso à escola. É necessário assegurar a permanência, a qualidade e o pertencimento. Isso exige **investimentos robustos em infraestrutura, formação continuada e específica para professores; produção e distribuição de materiais didáticos contextualizados; políticas de apoio psicossocial;** fortalecimento de **projetos comunitários e currículos diferenciados, além da efetivação da participação comunitária** na gestão escolar. Temas que os movimentos indígenas, quilombolas e do campo na educação vêm afirmando há anos.

Por fim, o que a escuta demonstra é que a escola, nas comunidades quilombolas e indígenas do Amapá, só terá sentido se for capaz de constituir-se território de pertencimento, reconhecimento e resistência. A legislação já aponta esse caminho, mas cabe ao Estado e à sociedade civil transformar essas diretrizes em políticas concretas e duradouras. A educação, nesses territórios, não é apenas um direito constitucional: é também um instrumento de justiça histórica e de construção de futuros possíveis.

Referências

AMAPÁ. Assembleia Legislativa. *Lei nº 949, de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre o funcionamento do Sistema Estadual de Educação. Em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/legislacao/GRUPO%20MAGIST%C3%89RIO/Lei%20n%C2%BA%20%200949,%20de%2023%20de%20dezembro%20de%202005.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

APINA; AWATAC; IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. *Plano de Gestão Socioambiental da Terra Indígena Wajãpi*: como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra. Macapá: Apina; Awatac; Iepé, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Portaria nº 559, de 16 de abril de 1991*. Criação da categoria Escola Indígena. Em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em território etnoeducacionais e dá outras providências. Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

DINIZ, Laise. Escolas indígenas do Norte: avanços, desafios e inspirações. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). *Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil*. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. pp. 161-176. Em: https://praticaseducativas.org.br/documentos/Livro_Digital_Pesquisa.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

TASSINARI, Antonella M. I. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 141-172, 2015. Em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>. Acesso em: 24 set. 2025.

WAJÃPI, Aikyry. *Reflexões sobre a escola entre os Wajãpi*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008. Em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/f47d116f-d290-4b22-855d-8fa1ca7bc32a/content>. Acesso em: 18 set. 2025.

ENTRE ESCOLAS, ESTRADAS E POVOADOS:

as condições estruturais e simbólicas da educação escolar
quilombola em Alcântara, Maranhão

Maranhão



AUTORAS:
Amanda Marqui e Juliene Pereira

2. ENTRE ESCOLAS, ESTRADAS E POVOADOS: AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E SIMBÓLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA, MARANHÃO

Amanda Marqui⁸
Juliene Pereira⁹

Situada a cerca de 30 quilômetros de São Luís, capital do Maranhão, Alcântara guarda em suas ruas ladeadas por igrejas coloniais e casarões degradados pela maresia, os vestígios de um passado marcado pela escravidão e pela exploração colonial. Reconhecida como cidade-monumento pelo seu valor histórico, o município não pode ser compreendido apenas a partir da materialidade de sua arquitetura.

Alcântara é, sobretudo, território quilombola: aproximadamente 85% de sua população se autodeclara quilombola, configurando a maior proporção do país (IBGE, 2022). São 210 comunidades reconhecidas, distribuídas em áreas urbanas e rurais, conforme registros da Fundação Cultural Palmares e do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Essa expressiva presença quilombola, porém, tensiona o imaginário hegemônico que tende a reduzir a cidade ao patrimônio edificado. O patrimônio vivo de Alcântara está nos modos de vida, na memória coletiva e na resistência histórica de suas comunidades. A centralidade quilombola, no entanto, não é apenas estatística. Ela se materializa como espaço de resistência frente a um processo contínuo de colonialismo interno. Desde a década de 1980, com a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), comunidades vêm sendo alvo de deslocamentos compulsórios, expropriação territorial e restrições ao acesso a seus meios de vida — o mar, os igarapés e as roças coletivas. Esse processo, como mostra Serejo (2020), atualiza lógicas coloniais de desterritorialização sob a justificativa de “desenvolvimento” e “soberania nacional”, configurando uma tragédia inacabada de violações de direitos e insegurança permanente. Alcântara, portanto, é um lugar paradigmático para refletir o que o quilombola de Alcântara, Danilo Serejo Lopes, chama de “atemporalidade do colonialismo”, ou seja, de um lado, o Estado brasileiro e seus projetos militares e aeroespaciais; de outro, as comunidades quilombolas que, há séculos, reproduzem modos de vida baseados na agricultura, na pesca e na solidariedade.

⁸ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora da Flacso Brasil.

⁹ Quilombola de Cachoeira Porteira, Oriximiná, Pará. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Pesquisadora da Flacso Brasil. Pós-doutoranda do projeto “Ensino, pesquisa e extensão com foco em gestão territorial, direitos culturais e desenvolvimento em comunidades quilombolas”, no âmbito do PPGSN/UFOPA.

As comunidades quilombolas de Alcântara vivem em territórios de enorme riqueza cultural, mas marcados por desigualdades históricas no acesso a direitos básicos. A luta pelo território não é apenas uma questão fundiária, mas está intrinsecamente ligada à reprodução da vida coletiva, ao direito à educação e à cidadania plena. Como destaca Serejo Lopes (2020), os deslocamentos compulsórios e as ameaças permanentes de expropriação associadas à base espacial produziram não apenas perdas territoriais, mas também rupturas sociais que afetam o cotidiano das famílias, suas redes de solidariedade e a transmissão de saberes. Esse colonialismo renovado ecoa na educação escolar. O acesso desigual a políticas públicas se traduz em precariedades como transporte insuficiente, logística precária, salas de aula expostas ao calor e merendas escolares descoladas da alimentação local. Tais problemas não são circunstanciais: são parte de uma política de Estado que, historicamente, negligencia os direitos quilombolas. Ao negar o reconhecimento pleno dos territórios, o Estado também compromete o direito à educação, pois a escola não pode se dissociar do território onde está inserida.

É oportuno destacar que enquanto a educação do campo se consolidou como política voltada à valorização das populações rurais e à crítica ao modelo urbano-industrial de escolarização, sua formulação, como observa Arruti (2017), tende a homogeneizar os sujeitos do campo, tratando-os de modo genérico sob a categoria de “trabalhadores rurais”. Essa abordagem, embora importante para reconhecer as especificidades do meio rural, acaba por invisibilizar a diversidade de modos de relação com a terra — especialmente aqueles marcados pela experiência histórica da escravidão, da racialização e da resistência coletiva. No caso das comunidades quilombolas, essa invisibilização é particularmente problemática, pois apaga as dimensões étnico-raciais que estruturam suas formas de pertencimento e de produção de conhecimento. Como enfatiza Arruti (2017), a escola quilombola não pode ser compreendida apenas como uma extensão da educação do campo, mas como modalidade própria, fundada na relação entre território, ancestralidade e coletividade. Ela não se limita à valorização do espaço rural, mas reivindica o reconhecimento de uma territorialidade negra, construída historicamente em oposição à lógica colonial, e ainda hoje ameaçada por processos de expropriação e deslocamento.

Nesse território, a escola não se restringe a transmitir conteúdos formais; ela se torna um espaço de disputa simbólica e política. Mais do que preparar jovens para o futuro, a escola em Alcântara assume um papel estratégico de preservação cultural e de fortalecimento da identidade coletiva, ao reconhecer e valorizar os saberes enraizados no território. Ao dialogar com a memória e com as práticas

comunitárias, ela se converte em instrumento de resistência frente à *atemporalidade do colonialismo* que, como mostra Serejo (2020), ainda marca a vida quilombola no município. Desta feita, as escolas quilombolas não estão apenas inseridas em áreas rurais; elas fazem parte de um território político, continuamente tensionado pela presença do Estado, pela expansão da base espacial e pelas formas contemporâneas de colonialismo territorial. Assim, a educação escolar quilombola é entendida como um campo de resistência e de reexistência, em que o ensino formal se articula à memória, às práticas culturais e ao direito de permanecer na terra.

Contudo, para que esse potencial se concretize, o caminho é longo. O cotidiano escolar revela as contradições estruturais: estradas de barro dificultam o acesso de estudantes; salas abafadas e mal ventiladas desafiam a permanência; professores acumulam funções sem o devido suporte; e a merenda, muitas vezes, ignora a base alimentar local. Essas condições não são apenas carências materiais, mas expressam a negligência histórica do Estado em relação aos direitos quilombolas, reproduzindo, em escala cotidiana, a mesma lógica de desterritorialização que ameaça as comunidades. Assim, a escola em Alcântara encarna uma dupla dimensão: é refúgio — porque resiste às ausências e precariedades —, mas também trincheira de luta, pois sua existência está atrelada à defesa do território. Em outras palavras, sem território não há escola quilombola possível; e sem escola enraizada no território, a reprodução cultural e política das comunidades se fragiliza. A articulação entre direito à terra e direito à educação mostra, portanto, que o combate às desigualdades não pode ser pensado de forma fragmentada, mas como parte de um mesmo processo histórico de enfrentamento ao colonialismo que persiste no presente.

Nesse território, a escola não se limita a transmitir conteúdos formais ou a preparar os jovens para o mercado de trabalho. Ela pode — e deve — constituir-se como um espaço de preservação cultural, fortalecimento da identidade coletiva e reprodução de saberes territoriais. Por meio do reconhecimento das características sociais, culturais, étnicas e geográficas das comunidades, a escola torna-se parte do próprio processo de afirmação quilombola. Entretanto, para que essa função se realize plenamente, o espaço escolar ainda precisa vencer barreiras estruturais profundas. Entre estradas de barro, salas abafadas e professores que acumulam múltiplas funções, a escola opera em condições adversas que revelam tanto a negligência do poder público quanto a força de resistência das comunidades.

Com o propósito de compreender as múltiplas dimensões que atravessam a relação entre território, educação e identidade quilombola, realizamos um trabalho de campo em Alcântara, no mês de agosto de 2024. Durante quatro dias, duas

antropólogas desenvolveram escutas ativas em diferentes contextos escolares, com apoio de um técnico da secretaria de educação e de uma liderança comunitária.

O processo de escuta envolveu três grupos focais com professores e coordenadores das escolas, um grupo focal com técnicos da secretaria de educação e quatro grupos focais com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, duas entrevistas semiestruturadas, e duas rodas de conversa com mães e familiares. As escolas e comunidades foram selecionadas a partir da diversidade de contextos educacionais das comunidades quilombolas de Alcântara. Os grupos focais foram realizados em três unidades de ensino: a Escola Municipal Barão de Grajaú, localizada na Agrovila Cajueiro, que atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental; a Escola Municipal Dr. Facure, no Povoado Santa Maria, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e a Escola Municipal Vereador Joaquim Ribeiro, no Povoado Peroba, responsável pelo 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escuta privilegiou as vozes da própria comunidade, buscando identificar, a partir de suas percepções, as barreiras mais urgentes enfrentadas no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, os caminhos possíveis para uma educação que se articule de maneira mais orgânica ao território, à cultura e à identidade quilombola. Nesse sentido, a pesquisa partiu do princípio de que a escola, para além de sua função pedagógica, pode constituir-se em espaço de resistência, valorização cultural e fortalecimento coletivo, desde que enraizada na realidade vivida das comunidades.

As conversas foram organizadas em torno de temas previamente definidos — educação socioemocional, evasão e abandono escolar, formação continuada de professores, impactos da Covid-19 e infraestrutura escolar — de modo a garantir que diferentes dimensões da vida escolar fossem abordadas. Ao final, o objetivo maior é que as percepções coletadas sirvam para subsidiar a construção de políticas educacionais mais inclusivas, interculturais e eficazes, reconhecendo as especificidades locais e as demandas das comunidades quilombolas de Alcântara.

Assim, ao propor caminhos para uma educação enraizada no território, os grupos destacaram a necessidade de currículos que dialoguem com a realidade quilombola, de políticas de permanência escolar que levem em conta as condições socioeconômicas das famílias e de investimentos em infraestrutura que assegurem dignidade ao cotidiano escolar. Mais do que reformas pontuais, trata-se de reconhecer que a educação escolar quilombola em Alcântara só poderá cumprir sua função emancipatória se for pensada a partir das vozes das próprias comunidades e articulada ao direito fundamental à terra.

2.1 Infraestrutura e transporte

O transporte escolar em Alcântara emerge como um dos maiores desafios para a permanência dos estudantes quilombolas. O simples ato de chegar à escola já se configura, para muitos estudantes, como um obstáculo cotidiano. Os relatos dos estudantes, professores e familiares de Alcântara revelam que o transporte escolar constitui uma das principais barreiras ao direito à educação das comunidades quilombolas. Muitos estudantes precisam acordar diariamente às cinco horas da manhã para aguardar o ônibus escolar, que percorre longos trajetos em estradas de barro até as escolas. Durante o período chuvoso, essas estradas se transformam em lamaçais, atrasando ou impedindo a circulação dos veículos. Relatos recorrentes destacaram ainda problemas mecânicos, falta de combustível e ausência de monitores, fatores que comprometem tanto a regularidade quanto a segurança do serviço.

A escuta identificou trajetos que ultrapassam uma hora de deslocamento diário, sobretudo para estudantes que vivem em povoados mais distantes. Por exemplo, do quilombo Canelatiua até o povoado de Santa Maria, onde funciona a Escola Dr. Facure, são aproximadamente sete quilômetros percorridos em estradas de barro; já da mesma comunidade até a sede do município de Alcântara, onde se concentra a oferta de ensino médio, a distância chega a 42 quilômetros, contabilizando uma hora de viagem. O tempo gasto no percurso não é apenas um dado objetivo, ele se converte em cansaço, desmotivação e queda no rendimento escolar, aspectos mencionados tanto por professores quanto por familiares. Em alguns casos, o transporte chega com superlotação, obrigando crianças pequenas a enfrentar o trajeto em pé, sob riscos de acidentes. A ausência de monitores nos veículos também preocupa as famílias, que temem pela segurança das crianças durante os deslocamentos.

A transição para o ensino médio é mais um desafio para eles, pois as escolas que oferecem essa possibilidade estão localizadas apenas na sede do município. Para os que moram em regiões mais afastadas, isso gera incertezas sobre moradia e transporte, uma vez que entre os que continuam os estudos no ensino médio, há casos de estudantes que passam a semana morando com parentes na sede do município, porque o deslocamento diário entre a comunidade e a escola se torna inviável. Esse deslocamento cotidiano não é apenas geográfico, mas expõe as desigualdades estruturais que afastam os estudantes quilombolas do pleno acesso à educação.

O transporte escolar em Alcântara explicita as desigualdades estruturais que afetam a população quilombola. A precariedade do serviço não pode ser

interpretada apenas como falha administrativa, mas como continuidade de uma lógica colonial que mantém comunidades inteiras em condição de marginalidade. A necessidade de deslocamentos extenuantes reforça a centralização de serviços educacionais na sede urbana e, com isso, intensifica a dependência das comunidades em relação ao centro político-administrativo. Trata-se, portanto, de uma forma contemporânea de desterritorialização simbólica, em que o direito à educação está condicionado à capacidade de suportar distâncias que separam os jovens de seus territórios de origem.

Quando chegam às salas de aula, os estudantes lidam com condições diversas de infraestrutura, segundo o povoado, mas o calor apareceu como um ponto sensível a todos: o pedido mais recorrente entre eles é a instalação de ar-condicionado. O calor não é só um desconforto físico para os alunos, mas chega a afetar a dinâmica das aulas. Os professores na Escola Municipal Barão de Grajaú, por exemplo, evitam atividades dinâmicas em horários de pico de temperatura. A gestão reconheceu o desconforto, mas deixou claro que esse é um pedido fora de cogitação para aquele momento: o orçamento mal cobria materiais básicos como papel sulfite e papel higiênico, e toda compra precisava ser estrategicamente pensada para caber no orçamento.

Esses pedidos estão diretamente ligados à permanência e ao aprendizado efetivo dos estudantes, e ao desejo de transformar a escola em um ambiente mais acolhedor. Sentir-se confortável no espaço, ter segurança sobre a própria aparência, poder se movimentar nas aulas de educação física e contar com condições básicas de higiene não são apenas detalhes, mas fatores essenciais para seu bem-estar e para a qualidade da educação integral. Em uma perspectiva de educação integral, que reconhece o estudante como sujeito em todas as suas dimensões — física, emocional, social e cultural —, o bem-estar no ambiente escolar é parte constitutiva do processo de aprendizagem e de permanência.

Na Escola Municipal Vereador Joaquim Ribeiro, além do calor e das atividades físicas, havia também um agravante: durante a visita de campo, o prédio da instituição estava em reforma, e os alunos foram alocados em outro espaço. As aulas passaram a ocorrer em uma escola provisória, com espaço reduzido e cadeiras pequenas, então adotou-se um esquema emergencial de alternância semanal das turmas: 5º a 7º ano em uma semana e 8º e 9º ano na seguinte. Essa quebra de rotina e interrupção frequente no contato diário impactou negativamente o clima escolar, prejudicando a continuidade das aulas, o vínculo entre professores e alunos, e a motivação dos estudantes. Após uma semana em casa, muitos alunos relatam a sensação de recomeçar do zero, o que gera cansaço, desinteresse e “preguiça”. Uma sensação que se repete a cada nova semana de

revezamento. A falta de acompanhamento nesse período acentuou as dificuldades, dificultando a retomada do ritmo presencial. Além disso, os pais nem sempre estão preparados para dar o suporte de estudos em casa. A alternância semanal entre dias de aula e períodos em casa, adotada como solução emergencial pela falta de espaço físico adequado, impõe aos estudantes e professores uma rotina de instabilidade e descontinuidade. Essa situação reforça o caráter de provisoriedade institucional que atravessa o cotidiano escolar das comunidades. A educação, em vez de um direito consolidado, assume contornos de um serviço temporário, sempre “em espera”, como demonstra o relato de uma professora da Escola Municipal Vereador Joaquim Ribeiro.

Nós somos uma escola provisória, como já foi falado. Mas, em nome de Jesus, iremos pra nossa escola. Então iremos retornar. Espero que não demore muito, porque aqui está de forma híbrida e a gente sabe. Então é uma forma adequada de tratar esse processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, porque enquanto a gente, todos os dias, na sala de aula com eles, eles já têm uma certa dificuldade, imagina eles passando uma semana em casa e vindo só uma semana pra cá. A semana que está aqui, que a gente trabalha, estimula, né? Aguça o conhecimento deles, pode, aí, ok. Mas quando eles voltam, que eles passam uma semana em casa, que é pra retornar na próxima quinzena, eles já não estão mais tão estimulados a voltar pra escola. Eles já não querem muito vir (Caderno de Campo, 22 ago. 2024).

O depoimento desta professora traduz a vivência concreta de um tempo escolar fragmentado —, em que o ensino é atravessado por ausências, distâncias e descontinuidades. A experiência híbrida, longe de representar uma inovação pedagógica, torna-se um sintoma da precariedade estrutural: salas improvisadas, turnos reduzidos e alunos alternados entre a expectativa e o desânimo. A fala revela ainda o desgaste emocional dos professores, que se veem responsáveis não apenas pelo ensino, mas também pela manutenção simbólica do vínculo com a escola, assumindo o papel de mediadores entre a esperança comunitária e a realidade da carência institucional.

Em conversa com as famílias do povoado Pavão, emergiu uma preocupação que ultrapassa o debate pedagógico e alcança a esfera da segurança física e simbólica dos estudantes. As reformas recentes na escola, embora anunciadas como melhorias, deixaram o prédio com rachaduras visíveis e risco de desabamento parcial, gerando medo e desconfiança entre as famílias. A percepção geral é de que as intervenções realizadas pelo poder público não seguem critérios técnicos nem estabelecem diálogo com a comunidade, mas reproduzem uma lógica de ações pontuais e descomprometidas, voltadas mais à aparência da gestão do que à garantia efetiva de condições dignas de ensino.

Eu estou aqui só escutando, mas acho que a escola, apesar de algumas reformas que racharam, está indo bem. Tenho medo que, se algo ruim acontecer, a culpa recaia sobre a gente e não sobre quem deveria cuidar disso (Mãe I, povoado Pavão, 24 ago. 2024). Eu também estou preocupado com a questão da segurança na escola, especialmente depois que a reforma rachou. Isso é algo sério, e a prefeitura deveria estar mais atenta. O prefeito e o filho dele não têm filhos estudando aqui, então não se importam tanto (Mãe 3, povoado Pavão, 24 ago. 2024).

As falas revelam um sentimento coletivo de abandono institucional e a internalização de um padrão histórico em que o Estado se faz presente apenas de forma intermitente e superficial. Ao responsabilizar a própria comunidade por possíveis acidentes, transfere-se o peso da omissão pública para os ombros das famílias, o que expressa uma dimensão cotidiana do racismo estrutural e da colonialidade da gestão pública. A precariedade da infraestrutura não é, portanto, um evento isolado, mas o sintoma de uma política que produz vulnerabilidade como forma de governar. Nesse cenário, as famílias do Pavão não lutam apenas por paredes seguras, mas por reconhecimento político, isto é, o direito de ver suas escolas tratadas como parte legítima da rede pública de ensino, e não como anexos periféricos de um Estado que insiste em manter os quilombos à margem da cidadania.

Outro fator apontado em questão de infraestrutura é a falta de equipamentos como datashows, notebooks e impressoras, que reduz a possibilidade de aulas dinâmicas mais atrativas e eficazes para a juventude. Isso não passa despercebido pelos alunos. Eles se sentem desmotivados pelo formato monótono das aulas tradicionais, que envolve principalmente copiar o conteúdo do quadro para o caderno. Atividades como seminários, maquetes e o uso de recursos digitais, como criação de vídeos, foram apontados como formas de tornar a aula mais dinâmica e mais conectada ao mundo contemporâneo. Além de tornar o espaço menos monótono, atividades envolvendo tecnologia aproveitariam que os alunos já estão imersos no universo de redes sociais, usando recursos com os quais eles já têm familiaridade e conforto para beneficiar a absorção de conteúdos. Fica claro que tanto os professores quanto os alunos clamam por atualizar o formato disciplinar.

Analiticamente, a ausência de equipamentos tecnológicos nas escolas quilombolas de Alcântara não é apenas uma carência de infraestrutura; é uma forma de desigualdade que limita o acesso dos estudantes a linguagens e repertórios fundamentais para o exercício pleno da cidadania contemporânea. Em um mundo em que o domínio das tecnologias digitais constitui uma nova forma de capital cultural, a escola que não dispõe de datashow, notebook ou impressora reproduz a distância simbólica entre o centro e a periferia, entre o Estado e o

território. O desinteresse dos alunos diante das aulas centradas na cópia do quadro para o caderno revela não uma “falta de motivação juvenil”, mas a inadequação de um modelo escolar que não reconhece a experiência e as formas de expressão dos sujeitos quilombolas contemporâneos. O desejo de seminários, maquetes e produções audiovisuais indica uma demanda por novas pedagogias, mais participativas e afetivas, nas quais os estudantes sejam produtores de sentido e não apenas receptores de conteúdo. Assim, o desafio da educação escolar quilombola não está apenas em inserir computadores nas salas de aula, mas em reconfigurar o próprio paradigma pedagógico, reconhecendo a tecnologia como linguagem de mediação intercultural. Incorporar os saberes digitais da juventude quilombola é também um modo de romper com o colonialismo pedagógico, ampliando os horizontes da escola como espaço de produção e circulação de saberes plurais — onde tradição e inovação, oralidade e digitalidade, possam coexistir em diálogo.

Em meio às precariedades estruturais, a força do coletivo emerge como o principal sustentáculo da vida escolar nas comunidades quilombolas de Alcântara. A ausência de recursos é parcialmente compensada por uma densa rede de solidariedade que articula escola e território. Em Cajueiro, por exemplo, lideranças comunitárias, famílias e professores organizam mutirões de limpeza, realizam reparos emergenciais e colaboram na resolução de problemas básicos, como a falta d’água. Essa dinâmica evidencia que, onde o Estado se ausenta, a comunidade assume o protagonismo, transformando a educação em um projeto de autogestão social. Essa participação extrapola o espaço físico da escola, envolve o sentimento de corresponsabilidade e a valorização da coletividade como princípio organizador da vida coletiva quilombola.

Quando se trata de fazer um mutirão para limpar a escola, a gente costumava organizar, mas ultimamente nem temos feito muito isso porque a prefeitura, através da Secretaria de Infraestrutura, tem assumido essa parte da limpeza. Mas, se precisarmos, tá? Assim que surgir a necessidade, faremos um mutirão com a comunidade, e possivelmente passaremos pela escola, né? Tem também o desfile, veja bem. O que a gente sempre diz é que não há necessidade de pessoas, por exemplo, lá do Pavão, deixarem seus afazeres para virem aqui, já que estamos aqui na comunidade. Mas quando tem trabalhos de culminância, como a socialização de projetos escolares, todos são convidados, e essa participação é sempre ativa, tá bom? Todos participam. A escola está sempre aberta, não só para a comunidade local (Professor, Caderno de campo, 22 ago. 2024).

Mais do que um espaço de ensino, ela atua como um núcleo de coesão social e produção de pertencimento coletivo. A prática dos mutirões demonstra que a educação, nesses territórios, está intrinsecamente vinculada à governança local e

às formas tradicionais de cooperação. Trata-se de um modelo educativo que se estrutura na reciprocidade, na solidariedade e na valorização das trajetórias locais — elementos que contrastam com a lógica burocrática e hierarquizada das políticas educacionais estatais. A escola quilombola, ao articular saberes formais e práticas comunitárias, reafirma o princípio de que educar é também fortalecer vínculos sociais e reproduzir modos de vida. A organização coletiva para suprir carências materiais revela não apenas resiliência, mas também uma pedagogia da autonomia (Freire, 1996) e da corresponsabilidade. Essa rede de cooperação cotidiana transforma a falta em potência, fazendo da escola um espaço de resistência e de invenção política, onde a cidadania é praticada na ação concreta — e não apenas reconhecida nos discursos institucionais.

A experiência de Alcântara revela que o transporte escolar não é apenas um serviço logístico, mas um marcador de desigualdade. Nas comunidades quilombolas, o ato de chegar à escola torna-se um exercício cotidiano de resistência frente às distâncias físicas e simbólicas que separam os direitos reconhecidos das condições reais de sua efetivação. O trajeto diário, que em alguns casos ultrapassa uma hora em estradas de barro, evidencia como a infraestrutura estatal é seletivamente distribuída, mantendo populações quilombolas em posição periférica dentro da geografia política da educação. Assim, mais do que a dificuldade de acesso, o que se observa é a produção sistemática de uma cidadania precária, em que o Estado garante o direito formal à educação, mas nega as condições materiais para que esse direito se realize plenamente. O ônibus que não chega, o combustível que falta e o monitor ausente simbolizam uma política que reconhece o quilombo no discurso, mas o abandona na prática. Essa negligência cotidiana é uma expressão concreta da colonialidade do poder (Quijano, 2005), ou seja, o prolongamento das hierarquias históricas que relegam as populações negras rurais à margem do projeto nacional.

Os longos deslocamentos também impactam diretamente o processo de aprendizagem. O cansaço físico e emocional dos estudantes, somado à desmotivação provocada pela insegurança e pela irregularidade do transporte, gera rupturas na continuidade pedagógica e compromete o vínculo com a escola. O tempo gasto no percurso se transforma em tempo subtraído da formação, ampliando o abismo entre os ideais de uma educação emancipadora e a realidade vivida nas comunidades. Como aponta Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”; mas a comunhão pedagógica se impossibilita quando a jornada escolar é atravessada por ausências e distâncias impostas por uma política de exclusão espacial.

2.2 Os efeitos da pandemia na psique dos alunos e dos professores

Para os professores, além das condições físicas e financeiras, há o peso da sobrecarga de funções. Em todas as escolas visitadas, eles relataram que acumulam tarefas administrativas, lidam com a gestão de recursos e, muitas vezes, atuam como o principal apoio emocional para os estudantes.

No retorno às aulas pós-pandemia, essa dimensão se intensificou: os professores apontam um aumento de estudantes com sintomas de ansiedade e dificuldades socioemocionais. Os professores se viram então transformados em “psicólogos informais”, proporcionando um espaço de acolhimento e diálogo para os alunos que não encontram esse suporte em casa. De acordo com os relatos, o processo foi fundamental para criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas dificuldades emocionais e evitar que algumas situações mais graves se desenvolvessem, como automutilação e outros comportamentos autodestrutivos.

Embora as escolas possam acionar o Departamento Psicossocial da Secretaria Municipal de Educação — composto por uma equipe multidisciplinar de cinco profissionais das áreas de psicologia, pedagogia e assistência social — a estrutura não dá conta de todas as demandas. O Departamento realiza atendimentos em casos de *bullying*, dificuldades de aprendizagem, automutilação, ansiedade ou até violência doméstica, mas os relatos indicam que o volume de situações ultrapassa sua capacidade técnica e operacional. Esse Departamento também dialoga com as equipes responsáveis pela Busca Ativa, na tentativa de reduzir a evasão escolar, e com a Secretaria de Assistência Social, para encaminhamento de casos para o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) infanto-juvenil, quando necessário. Mas, mesmo com esse apoio, os professores continuam sendo a linha de frente do acolhimento cotidiano.

A dificuldade dos pais de reconhecer e lidar com esses problemas é um reflexo de normas culturais que associam questões emocionais a sinais de fraqueza. Falar sobre ansiedade, tristeza ou depressão, muitas vezes, é visto como algo desnecessário ou até como um exagero, o que contribui para que esses problemas permaneçam invisíveis até se agravarem. Na comunidade do Pavão, porém, esse cenário foi um pouco diferente. Ali, os familiares se destacaram por entenderem a importância de seus filhos terem acesso a um acompanhamento especializado, já que muitos não se sentem preparados para identificar ou enfrentar essas situações.

Mas, enquanto os jovens não têm acesso a um atendimento psicossocial especializado no sistema de saúde, contam com os professores, que, embora

empenhados, não receberam uma formação específica para lidar com esses desafios. Sem protocolos claros, o acolhimento se torna uma tarefa emocionalmente pesada, que se soma às exigências pedagógicas e administrativas. Sem investimentos em formação continuada, apoio especializado e redes de suporte que incluam as famílias, o peso do cuidado segue recaindo sobre os ombros daqueles que, além de ensinar, precisam também escutar, consolar e tentar encontrar soluções para dores que extrapolam os muros da escola.

Na escola Dr. Facure, as situações críticas de comportamento dos estudantes são comunicadas ao Departamento Psicossocial da Secretaria Municipal de Educação, ao Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) e ao Conselho Tutelar para realizar o atendimento a estes estudantes. Mas, de forma geral, a escola se torna um palco onde os conflitos emocionais e sociais são trabalhados sem a participação efetiva de todos os atores envolvidos, como os pais. É necessário um esforço contínuo para construir uma cultura escolar onde as emoções dos alunos sejam reconhecidas e abordadas de forma coletiva, envolvendo não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar e as famílias.

Embora existam iniciativas importantes de formação continuada e capacitação dos professores, há lacunas significativas no que diz respeito à formação para lidar com as questões socioemocionais dos estudantes. Além disso, a escassez de recursos para implementar formações disponíveis e garantir um atendimento de qualidade para todos os alunos é um desafio constante. Neste sentido, é preciso também uma maior integração entre escola e comunidade para o enfrentamento dessas dificuldades de forma coletiva e eficaz. Os professores acreditam que a criação de projetos específicos que envolvam a comunidade poderia ajudar a aproximar mais a família da escola e promover um ambiente mais favorável para os estudantes.

2.3 O impacto do bullying e do racismo

Durante as escutas realizadas nas escolas quilombolas de Alcântara, emergiu com força a questão racial como dimensão central da experiência escolar. Estudantes mencionaram episódios de *bullying* que, nas conversas, foi usado pelos alunos como um termo para abordar diferentes tipos de violências, como racismo, homofobia, discriminação de gênero e intolerância religiosa. Essas práticas, longe de serem incidentes isolados, revelam a persistência de uma estrutura racista internalizada no cotidiano escolar. Para as meninas quilombolas, em particular, as ofensas relacionadas à aparência física e, sobretudo, ao cabelo crespo, aparecem

como um dos principais marcadores dessa violência. O corpo negro torna-se alvo de desqualificação simbólica, e o cabelo — signo de identidade e ancestralidade — converte-se em foco de agressões que expressam a permanência do ideal eurocêntrico de beleza. Esse tipo de comentário foi um grande demarcador de racismo identificado pelos estudantes. Não se trata de simples provocações entre colegas, esses episódios traduzem o modo como o racismo estrutural se infiltra nas relações escolares, atingindo diretamente a autoestima e o pertencimento dos jovens quilombolas. Nesse contexto, o espaço que deveria garantir acolhimento e reconhecimento da diversidade torna-se, paradoxalmente, um lugar de reprodução das hierarquias raciais e de negação das identidades coletivas.

Além do impacto imediato no bem-estar emocional, os episódios de *bullying* e racismo produzem efeitos cumulativos que atravessam o cotidiano escolar e a trajetória educativa dos estudantes quilombolas. As escutas realizadas em Alcântara evidenciam que o constrangimento causado por comentários depreciativos — especialmente aqueles que atacam o corpo, o cabelo e a aparência física — ultrapassa o campo simbólico, ele se materializa em silenciamentos, retraimentos e afastamentos. Em diversos relatos, estudantes narraram episódios em que, após serem alvo de chacotas e piadas racistas, deixaram de frequentar as aulas por vergonha, medo ou desânimo. Em outros casos, a ausência se tornou definitiva, resultando em abandono escolar precoce.

No povoado Canelatiua, as tensões se agravam. Como ali só são ofertados os anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes precisam se deslocar até a Escola Dr. Facure, no povoado Santa Maria, para concluir o ciclo e, depois, até a sede de Alcântara para cursar o ensino médio. Mães relatam que a comunidade que sedia a escola-polo demonstra sentir ter “maior direito” sobre o espaço, o que gera sensação de exclusão entre os alunos vindos de fora. Há ainda a estigmatização de estudantes de Canelatiua como “brigões” e “bagunceiros”, rótulos que alimentam a marginalização e estereótipos negativos que dificultam a integração de estudantes de diferentes comunidades. Essas tensões evidenciam que o espaço escolar, longe de ser neutro, é também um campo de disputas simbólicas e identitárias. As narrativas de mães e estudantes de Canelatiua revelam como o pertencimento territorial é constantemente negociado e hierarquizado dentro das próprias redes quilombolas, em um contexto em que o Estado transfere às comunidades a responsabilidade de gerir, com escassos recursos, um sistema educacional precário e fragmentado. O sentimento de que uma comunidade “tem mais direito” sobre a escola expressa, de forma microsocial, a persistência de relações de poder e distinção simbólica que o racismo estrutural alimenta — mesmo entre grupos igualmente marginalizados.

Os alunos confirmam essa percepção. Os estudantes da escola Dr. Facure relatam que fofocas e desavenças com estudantes de outras comunidades são fatores marcantes que contribuem para o desconforto na escola e afetam negativamente o clima escolar. Os jovens identificaram “relações de poder” entre a docência e sentem as consequências disso nos conflitos dentro do ambiente escolar, desde discussões sobre uso do banheiro até atrasos em atividades. A falta de empatia por parte de alguns professores é vista como um fator que dificulta a criação de um ambiente mais harmonioso e produtivo, especialmente nos estudantes que vêm de outras comunidades.

O resultado é um espaço escolar atravessado por rivalidades que não apenas dificultam a integração entre comunidades diferentes, mas também afetam diretamente o rendimento e a permanência dos alunos. Sem mediação adequada, esses atritos se acumulam e corroem a sensação de pertencimento, um dos fatores centrais para que o estudante se sinta motivado a permanecer na escola. A escola, nesse sentido, funciona como um microcosmo das desigualdades sociais, econômicas e raciais históricas presentes na sociedade. Não apenas um espaço de ensino, mas um reflexo das tensões que caracterizam a vida em comunidades vulneráveis. Apesar de avanços nas políticas de inclusão, ainda é um espaço onde exclusões e violências simbólicas ocorrem cotidianamente.

Segundo professores, eles tentam realizar iniciativas voltadas à valorização da diversidade e à promoção da cultura quilombola no currículo, com a intenção de reduzir preconceitos e fortalecer o sentimento de pertencimento. No entanto, o alcance dessas ações é limitado pela carência de recursos, pela ausência de apoio psicossocial e pela falta de formação específica para lidar com conflitos de cunho racial. Essa insuficiência de suporte faz com que muitas dessas iniciativas fiquem restritas a eventos pontuais, sem continuidade suficiente para transformar o clima escolar de forma consistente.

Houve, porém, relatos de experiências positivas, como a integração de uma comunidade quilombola tradicional à escola-polo. Inicialmente, havia receio por parte desses alunos de sofrerem discriminação, mas a recepção foi marcada por acolhimento e respeito, sem registros de conflitos, chacotas ou episódios de racismo. Esse caso demonstra que, através da valorização da diversidade e do diálogo, é possível construir espaços mais seguros e inclusivos para todos.

Superar esse quadro implica compreender a educação escolar quilombola como um projeto político e civilizatório, e não apenas como modalidade pedagógica diferenciada. Isso significa deslocar o foco do combate pontual ao preconceito para a transformação estrutural das relações raciais e epistêmicas dentro da escola. O desafio é romper com o universalismo eurocêntrico que ainda orienta o currículo e

construir práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo intercultural e no reconhecimento das epistemologias negras e quilombolas como fontes legítimas de conhecimento. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais — prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012) — deve ser entendida não como uma disciplina isolada, mas como princípio transversal da formação escolar. Em Alcântara, isso significa reconhecer que combater o racismo é também reconstruir o pertencimento, fortalecer as identidades e revalorizar os símbolos da negritude, como o cabelo crespo, o corpo e o território.

2.4 Os desafios da formação continuada

O pós-pandemia deixou clara a necessidade de preparar as escolas para lidar com questões emocionais dos alunos, mas a falta de uma formação continuada consistente vai muito além disso. O cotidiano das escolas visitadas apresentavam desafios complexos: situações de racismo, preconceito religioso e desigualdades no acesso ao conhecimento, além das especificidades próprias dos territórios quilombolas, onde a educação precisa dialogar diretamente com a história, a cultura e os modos de vida das comunidades. Uma forma de preparar os professores para enfrentar essas adversidades são os programas de formação continuada. Quando bem estruturados, é a principal ferramenta para que eles se mantenham atualizados, mas também para fortalecer o trabalho pedagógico em cada área de ensino. Ela deve contemplar tanto temas transversais, como diversidade e mediação de conflitos, quanto conteúdos diretamente ligados às disciplinas, trilhas formativas e modalidades. Assim, garante que os profissionais desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes e estejam preparados para enfrentar essas realidades com segurança e sensibilidade.

A formação continuada não é inexistente em Alcântara. As escolas participam do “Pacto pela Aprendizagem e Aprendizagem na Idade Certa”, promovido pelo governo estadual em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que visa garantir a alfabetização de alunos no tempo adequado. A Escola Municipal Barão de Grajaú, por exemplo, oferece capacitação à equipe há pelo menos cinco anos seguidos. No entanto, os professores destacam que, quando essas formações ocorrem, são voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental, e não abrangem as necessidades dos anos finais (6º ao 9º ano).

Os alunos dos anos finais do ensino fundamental têm necessidades singulares, como por exemplo, a alfabetização tardia. Muitos desses estudantes apresentam lacunas significativas em leitura e escrita, reflexo de processos

anteriores mal consolidados. Os professores relatam que os métodos de alfabetização convencionais — geralmente pensados para crianças mais novas — não funcionam com adolescentes, que têm demandas distintas e requerem abordagens mais adequadas ao seu estágio de desenvolvimento. Investir em capacitação voltada para essa realidade significa não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também garantir a permanência desses estudantes na escola, fortalecendo seu sentimento de pertencimento e sua inclusão escolar plena.

Somando-se a isso, há os casos de estudantes com necessidades especiais, como o autismo. Nas salas da Escola Municipal Barão de Grajaú, na Agrovila Cajueiro, os professores se desdobram para atender essas crianças, mas não é oferecida uma formação específica. O cenário descrito não é exclusividade da Agrovila. Uma das professoras do povoado Pavão vê o mesmo quadro se repetir: há a presença crescente de alunos com necessidades especiais que não recebem o suporte adequado. Há esforços da Secretaria para oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades específicas. Ainda assim, a demanda é maior do que a capacidade instalada e, sem docentes com formação apropriada para acompanhar essas crianças, elas correm o risco de não se encaixarem no cronograma escolar. Para a professora, a falta de professores especializados não é apenas um problema técnico, mas um sintoma de um sistema educacional que não prioriza a inclusão. A situação se agrava em escolas que funcionam com recursos limitados. Mesmo programas elogiados, como o Pacto pela Aprendizagem, não dão conta de cobrir todas as necessidades da educação básica, especialmente em contextos rurais. Muitas vezes, faltam recursos para investir em formações específicas ou para criar adaptações no espaço físico que facilitem o aprendizado e a socialização desses alunos.

Para além dos desafios da alfabetização e de necessidades especiais, as formações nem sempre se conectam à vida da comunidade. Cursos e oficinas são pontuais, não têm continuidade e, muitas vezes, ignoram a especificidade cultural e social das escolas quilombolas. Há temas que todos consideram prioritários, como racismo, saúde mental no contexto escolar, mediação de conflitos e inclusão dos saberes tradicionais no currículo, mas que aparecem pouco ou de forma superficial nas capacitações.

A diversidade cultural e social do município é um tópico importante. Os professores ressaltaram que, devido à heterogeneidade das comunidades atendidas pela escola, as formações continuadas precisam ser adaptadas a essas especificidades. Cada comunidade possui características culturais únicas que devem ser consideradas na elaboração de práticas educativas. As formações

geralmente ocorrem na sede de Alcântara, distante das comunidades e escolas, o que dificulta a presença de todos os professores. Ao lidar com o desgaste do deslocamento para a sede do município, os docentes acabam prejudicados na absorção e no aproveitamento dessas capacitações. Além disso, acaba por não valorizar comunidades que poderiam ser sede para estes encontros. Essa dinâmica reforça a necessidade de uma abordagem mais contextualizada, na qual a formação dos professores seja pensada de forma a considerar suas realidades.

A Escola Municipal Barão de Grajaú, por exemplo, promove semanas pedagógicas para tratar da educação continuada internamente, em práticas que envolvem professores, alunos e comunidade. As capacitações vão além da pedagogia usual, como a experiência de levar os alunos à comunidade para aprender sobre processos locais, como a produção de farinha. Mas, de forma geral, essas iniciativas carecem de um apoio maior do município, para que sejam integradas e em intervalos regulares.

Como alternativa, muitos professores sugeriram que as capacitações sejam realizadas no próprio espaço escolar. Segundo eles, isso facilitaria a presença de todos, aumentaria o engajamento e permitiria que as discussões fossem mais alinhadas às necessidades específicas de cada comunidade. Segundo os relatos, essas formações, realizadas diretamente na escola, proporcionam maior engajamento dos professores, favorecendo uma melhor absorção dos conteúdos e permitindo que os docentes se expressem com mais liberdade e aprofundem as discussões.

As escolas apontaram uma demanda clara: formações continuadas que sejam contextualizadas, regulares e adaptadas à realidade local, capazes de tratar tanto de questões pedagógicas quanto do desenvolvimento socioemocional. A ideia de realizar essas capacitações dentro do próprio espaço escolar recebeu amplo apoio, justamente por aproximar teoria e prática e valorizar os saberes e as dinâmicas culturais das comunidades quilombolas de Alcântara. Mas, na ausência desse preparo, os professores reconhecem que ficam desamparados diante de situações que extrapolam o ensino de conteúdos, como casos de bullying, racismo e preconceito religioso, que atravessam a vida dos alunos e impactam o clima escolar.

2.5 Diversidade e pertencimento

Na Agrovila Cajueiro, na Escola Municipal Barão de Grajaú, o pertencimento à identidade quilombola foi apontado como um fator importante para o fortalecimento da comunidade escolar. Embora alguns alunos ainda resistam em

reconhecer sua identidade, a escola desenvolve ações para trabalhar essa diversidade de forma ativa. Projetos ligados à agricultura da mandioca e à culinária regional integram o currículo e ajudam a valorizar o conhecimento ancestral.

As festas tradicionais e celebrações escolares surgem como momentos-chave para reforçar a identidade quilombola e fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade. Eventos como semanas pedagógicas, apresentações culturais e celebrações ligadas ao calendário local, como colheitas, festas religiosas e danças típicas, transformam o espaço escolar em um ponto de encontro intergeracional. Nessas ocasiões, saberes ancestrais, como o preparo de comidas tradicionais ou a confecção de instrumentos musicais, são integrados às atividades escolares, valorizando a história e a cultura da comunidade. Professores e famílias relatam que esses momentos criam oportunidades para diálogo e fortalecimento da autoestima dos alunos. Além de promover a valorização cultural, os eventos contribuem para um clima escolar mais acolhedor e inclusivo, incentivando a participação ativa de todos.

Professores e alunos destacaram a importância desse movimento. Houve relatos de que, quando o conteúdo escolar não dialoga com saberes e práticas quilombolas, os estudantes sentem a escola como algo distante de sua realidade, o que impacta negativamente o engajamento. Por outro lado, quando esses saberes são incorporados, há um fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima dos alunos.

Os estudantes da Escola Dr. Facure apontam que o tema de valorização da identidade quilombola só costuma ser tratado pela escola em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Para eles, essa pauta deveria estar mais presente no currículo e no dia a dia escolar. As tentativas dos professores de lidar com essas questões, por meio de projetos pedagógicos voltados à inclusão e à valorização da diversidade, representam esforços para mitigar os efeitos dessas tensões. No entanto, a falta de recursos, a sobrecarga emocional da equipe e a escassez de apoio especializado indicam a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas que contemplem o suporte psicológico e emocional tanto para alunos quanto para professores.

Um ponto interessante a ser mencionado sobre a conexão dos alunos com a cultura local é em relação às refeições. A merenda é destacada como uma das melhores partes do dia para os estudantes, mas eles pedem mais variedade de alimentos e refeições comuns ao dia a dia das comunidades, como peixe frito, torta de camarão, farinha e frutas sazonais. Enquanto isso, produtos industrializados, como o achocolatado oferecido, foram descritos como excessivamente doces. Isso

mostra que há espaço para melhorias nas refeições, criando uma conexão com o dia a dia local. E os pais concordam.

De forma geral, o ambiente escolar ainda reflete tensões ligadas a racismo, *bullying* e à ausência de políticas consistentes de valorização da diversidade. Contudo, práticas de inclusão vêm sendo construídas e reconhecidas pelos próprios alunos. A valorização da identidade quilombola e dos saberes locais mostra força para tornar a escola mais inclusiva e acolhedora. Mas, sem apoio institucional que garanta continuidade, essas iniciativas correm o risco de permanecer como ações isoladas, em vez de se consolidarem como parte do clima escolar. O fortalecimento de capacitações em diversidade, ações pedagógicas que valorizem a cultura local e maior envolvimento das famílias podem ampliar os avanços já conquistados.

2.6 O abandono escolar

A questão do abandono escolar em Alcântara revela um cenário complexo, marcado por avanços significativos na redução da evasão, mas também por desafios persistentes que afetam a permanência dos estudantes na escola. As escutas realizadas nas comunidades mostram que os alunos entendem a importância do ambiente escolar para seu crescimento pessoal e profissional: muitos veem a escola como um caminho para “ser alguém na vida” ou “ter um futuro melhor”, uma forma de mudar sua própria realidade e de sua família. Mas, apesar de esforços concretos para manter os alunos frequentando as aulas, fatores estruturais, sociais e emocionais ainda representam barreiras importantes para a garantia do direito à educação.

As três escolas visitadas destacaram uma baixa taxa de evasão escolar, com uma redução expressiva nos últimos anos. Na Escola Municipal Barão de Grajaú, esse avanço foi atribuído a ações como a integração mais estreita entre escola e comunidade, o fortalecimento das estratégias de matrícula e o trabalho de Busca Ativa — em que a equipe escolar, com apoio da Secretaria de Educação, vai até as casas para garantir que crianças e jovens em idade escolar sejam matriculados. A disponibilização de transporte escolar para facilitar não só o acesso dos alunos, mas também dos pais à escola foi apontada como um fator determinante.

Apesar dessas melhorias, o abandono escolar ainda ocorre nas regiões visitadas, mas concentrado em grupos de alunos em situações mais frágeis. Por exemplo, no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os alunos precisam conciliar trabalho e estudo. Para enfrentar essa questão, a escola tem

utilizado recursos como ensino remoto e videoaulas, especialmente para alunos que vivem em comunidades mais afastadas.

Outro caso apontado foi o de alunas que deixaram a escola devido à gravidez, responsabilidades domésticas ou que faltam aulas quando estão menstruadas, por conta da falta de acesso a itens básicos como absorventes nas escolas. O gênero surge como um fator que intensifica as dificuldades. Para muitas meninas, as barreiras são agravadas pela ausência de políticas de apoio que considerem suas necessidades específicas, tornando urgente a adoção de medidas de proteção e incentivo à permanência na escola.

Além disso, os problemas já citados como as dificuldades no transporte, falta de espaço para a prática de esportes, a desmotivação no retorno às aulas pós-pandemia e o modelo de ensino híbrido, gerado pelas obras nas escolas, também aparecem como pontos críticos para o engajamento e permanência dos alunos. A esse cenário se soma a influência do Programa Bolsa Família. Para muitas famílias de Alcântara, a escola não representa apenas um espaço de aprendizagem, mas uma condição para a manutenção do benefício. Alguns estudantes mencionaram que só comparecem às aulas para garantir que suas famílias continuem recebendo o auxílio, e professores confirmam que essa pressão pela presença nas aulas muitas vezes se sobrepõe ao interesse dos alunos, que acabam enxergando a frequência escolar mais como uma obrigação ligada à renda da família. Essa dinâmica cria tensões: se por um lado garante presença mínima, por outro não resolve a questão da motivação e pode até acentuar a frustração com o espaço escolar.

Apesar disso, os alunos também destacaram aspectos positivos do cotidiano escolar. Os professores foram elogiados e a merenda foi lembrada como um dos momentos mais agradáveis do dia. A convivência com os amigos e o prazer de aprender foram apontados como fatores que ajudam a criar um ambiente mais acolhedor e produtivo, funcionando como contraponto às dificuldades estruturais.

Em todas as localidades, a dependência do ambiente escolar para manter o aprendizado é grande. Apesar dos esforços para promover a inclusão e valorizar a diversidade cultural, étnica e de gênero, persistem dificuldades no atendimento a alunos com necessidades especiais, devido à falta de professores especializados e aos altos custos de adaptação. Ainda assim, iniciativas para cultivar a empatia e a inclusão por meio de atividades e projetos têm buscado fortalecer o senso de pertencimento e reduzir a evasão.

Apesar dos avanços recentes, o abandono escolar permanece ligado a fatores estruturais, sociais e conjunturais. A permanência escolar plena só será alcançada com a ampliação de políticas públicas que combinem suporte

socioemocional, investimentos em infraestrutura, estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto local e participação ativa das famílias. Sem essas ações integradas, a escola continuará vulnerável aos mesmos fatores que, historicamente, afastam os alunos de suas salas de aula.

2.7 Alcântara: um espaço de desafios e resistências

A realidade das escolas quilombolas de Alcântara é marcada por desafios que se entrelaçam: infraestrutura precária, longas distâncias percorridas diariamente, barreiras socioeconômicas, tensões raciais e religiosas, lacunas no atendimento psicossocial e na formação de professores, além das cicatrizes deixadas pelo racismo estrutural. Esses elementos não atuam isoladamente, mas se somam para moldar um cenário que exige respostas urgentes e integradas.

Ao longo das escutas, ficou evidente que a escola, para além de seu papel acadêmico, é um espaço de acolhimento, proteção e construção de identidade coletiva. É também o lugar onde se revelam, com nitidez, as desigualdades históricas que marcam as comunidades quilombolas. E, apesar de todas as limitações, há uma força que resiste: a mobilização comunitária.

Pais, alunos, professores e lideranças locais não se limitam a identificar problemas — eles constroem soluções criativas, mantêm viva a cultura, organizam mutirões e transformam a escola em um território de pertencimento. Essas ações, muitas vezes silenciosas e não reconhecidas oficialmente, são fundamentais para manter o funcionamento cotidiano e, sobretudo, para preservar a esperança.

Esse movimento se conecta a outro aspecto central identificado no processo de escuta: a valorização dos saberes quilombolas e a necessidade de integrá-los de forma consistente ao currículo escolar. Ao longo das escutas, professores também indicaram que momentos de troca entre gerações têm potencial para aproximar mais a comunidade da escola, fortalecendo o vínculo e o reconhecimento do espaço escolar como parte integrante da vida comunitária.

Essas iniciativas, embora importantes, ainda enfrentam obstáculos. Falta apoio institucional para ampliar o alcance e garantir que a valorização cultural esteja presente de forma consistente nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, as atividades de resgate cultural dependem do empenho individual de professores e líderes comunitários, o que dificulta sua continuidade. Como destacaram alguns docentes, sem a institucionalização dessas ações e sem recursos adequados, o risco é que elas permaneçam como eventos pontuais e não se consolidem como parte da rotina escolar.

A força da comunidade, por si só, não deve substituir a responsabilidade do poder público. É preciso garantir que políticas públicas efetivas, recursos adequados e estratégias pedagógicas contextualizadas cheguem a esses territórios. Investir em formação continuada adaptada à realidade local, ampliar o acesso a profissionais especializados em saúde mental, promover a inclusão de saberes tradicionais no currículo e garantir condições dignas de infraestrutura são passos indispensáveis para romper ciclos de exclusão e desmotivação.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Censo 2022: Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios. *Agência de Notícias IBGE*, 27 jul. 2023. Em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 30 out. 2025.

IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Quilombolas: Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102016>. Acesso em: 30 out. 2025.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. *Quilombolas atingidos pela base espacial de Alcântara*. São Luís: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2007. (Série Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos, fasc. 10). Em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/10-quilombolas-atingidos-pela-base-espacial-de-alcantara-maranhao/>. Acesso em: 30 out. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SEREJO, Danilo. *A atemporalidade do colonialismo: contribuições para entender a luta das comunidades quilombolas de Alcântara e a base espacial*. São Luís: UEMA; PPGCSPA; PNCSA, 2020.

APRENDER COM O RIO NEGRO:

o que dizem estudantes e professores
sobre a escola indígena em São Gabriel da Cachoeira

Amazonas



Manaus



São Gabriel da Cachoeira



Cucuí



Duraka

AUTORAS:
Renata Montechiare e Amanda Marqui

3. APRENDER COM O RIO NEGRO: O QUE DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE A ESCOLA INDÍGENA EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

Renata Montechiare¹⁰
Amanda Marqui¹¹

O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado no Alto Rio Negro, noroeste do estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e a Venezuela. O local é composto por áreas de preservação ambiental como o Parque Nacional do Pico da Neblina e as Terras Indígenas Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, II e III e Rio Tea, que juntas abrangem cerca de 80% do território municipal. No município vivem 23 povos indígenas¹², residentes em 750 comunidades localizadas nas calhas dos três principais rios: Uaupés, Içana e Xié, e em comunidades que vivem no interior da floresta. Segundo as informações do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população do município é de 51.795 pessoas, o que representa um aumento de 36,68% em comparação com o último Censo de 2010. Considerado um dos municípios mais indígenas do Brasil, São Gabriel da Cachoeira é uma referência na implementação de políticas de educação escolar indígena diferenciada.

As primeiras experiências de escolas na região são do início do século XX, por meio da criação de internatos salesianos, que proibiram o uso das línguas maternas, bem como práticas e rituais indígenas, como o jurupari, os benzimentos e o dabucuri. No final da década de 1980, com a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e da promulgação da Constituição em 1988, há uma mobilização para o atendimento diferenciado e problematização das políticas públicas para os povos indígenas, dentre elas a educação. Na década de 1990, foram implementadas escolinhas rurais nas comunidades para alfabetização sob responsabilidade da secretaria de educação. Nos anos 2000, são iniciados os projetos-piloto de educação intercultural e diferenciada, que se tornaram referências nas políticas de educação escolar indígena (Cabalzar, 2012). O Programa Rio Negro, parceria entre o Instituto Socioambiental e a FOIRN, realizou o projeto “Educação Escolar Indígena do Rio Negro” no período de 1998 a

¹⁰ Produtora Cultural. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora da Flacso Brasil.

¹¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora da Flacso Brasil.

¹² Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Miritity-tapuya, Pira-Tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Kotiria, Dâw, Hupdah, Nadëb, Yuhupdeh, Baniwa, Koripako Baré, Werekena e Yanomami.

2011, no qual foram desenvolvidas experiências-piloto de educação escolar intercultural, diferenciada e bilíngue/multilíngue (Cabalar, 2012). Algumas dessas experiências são: a Escola Baniwa e Coripaco Pamáali, a Escola Utapinopona Tuyuka, a Escola Tukano Yupuri e a Escola Kotiria Khumuno Wu'ú. A articulação entre a gestão municipal, parcerias entre as organizações indígenas e não indígenas, e a mobilização das comunidades contribuíram para o avanço das políticas de educação escolar indígena (Cabalar; Oliveira, 2012). Estas escolas promoveram a valorização da cultura, da língua e dos rituais que anteriormente tinham sido proibidos, no contexto dos internatos. As experiências das escolas-piloto contribuíram para a transformação das escolas nas comunidades indígenas que buscam promover uma educação para o manejo do mundo (Luciano, 2013).

O objetivo deste artigo é compartilhar os processos e os resultados das escutas de campo realizadas no período de 28 de agosto a 4 de setembro de 2024, em duas escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira. As escolas e comunidades foram selecionadas em articulação com a equipe de educação da FOIRN tendo em vista a diversidade de contextos educacionais em São Gabriel da Cachoeira. As duas escolas visitadas foram a **Escola Municipal Indígena Duraka Kapuamu** (Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Finais), na Ilha de Duraka, e a **Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João** (Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Finais, Educação de Jovens e Adultos — EJA, e o Ensino Médio), no distrito de Cucuí. As escolas estão localizadas em comunidades acessíveis apenas por rio, com deslocamentos que podem levar até seis horas em pequenas embarcações.

A metodologia da pesquisa envolveu entrevistas individuais e em grupos, observação participante e grupos focais. As perguntas buscaram investigar as especificidades e os desafios da educação escolar indígena, considerando os temas de educação socioemocional, evasão e abandono escolar, e as práticas pedagógicas interculturais. Foram consideradas, ainda, questões estruturais das escolas e os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação pública.

A pesquisa de campo envolveu a realização de dois grupos focais com professores e equipes das escolas indígenas, quatro grupos focais com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, três entrevistas semiestruturadas com professoras, assistente social e diretor. No total, as pesquisadoras conversaram com 150 pessoas no período de uma semana.

Esta pesquisa está inserida em um contexto mais amplo de diagnóstico sobre a oferta educacional na região amazônica, de modo a subsidiar o trabalho de

um conjunto de organizações sociais em parceria com secretarias de educação¹³. Este texto apresenta alguns dos desafios da educação escolar indígena no Alto Rio Negro e as soluções encontradas pelas comunidades. Aspectos que não costumam entrar nos relatórios oficiais, como o sentimento de abandono e as estratégias criadas pelas comunidades para superar os desafios e tornar a escola um espaço de enriquecimento cultural, se somam ao impacto da pandemia e à precariedade estrutural. Em São Gabriel da Cachoeira, observamos os modos como as identidades e as culturas articulam-se com a escola pública e o quanto as especificidades amazônicas precisam ser valorizadas para garantir o direito à educação intercultural, diferenciada, bilíngue e/ou multilíngue das crianças e adolescentes indígenas.

3.1 As marcas da pandemia

Conversar com educadores e comunidades amazônicas sobre as escolas nos anos recentes significa entrar em contato com as mudanças profundas deixadas pela pandemia da Covid-19 na vida comunitária e escolar de São Gabriel da Cachoeira. Durante as visitas de campo, professores, estudantes e famílias relataram os impactos do luto coletivo, do fechamento das escolas e da precariedade do ensino remoto. O estado do Amazonas, particularmente, vivenciou traumas¹⁴ que estiveram presentes nos depoimentos dos educadores locais.

Na rede municipal, os professores associam a pandemia ao desânimo e à acomodação dos estudantes desde o retorno às aulas. O modelo de aprovação contínua — em que os estudantes avançam de série automaticamente, sem possibilidade de reprovação mesmo quando não realizam as atividades ou não alcançam a média — foi adotado durante as aulas remotas e continuou após a reabertura. Para os docentes, essa estratégia foi importante durante a crise sanitária, porém sua permanência reduziu o empenho dos jovens em realizar tarefas e provas. Os relatos tratam de estudantes que não querem ficar até o final do período das aulas, além do aumento de problemas emocionais e psicológicos. As escutas em campo, no município, apontam que estudantes e docentes voltaram às salas mais impacientes e cansados, sem qualquer suporte socioemocional oferecido pela secretaria.

Apesar da falta de apoio oficial, a pesquisa ouviu histórias de professores que assumiram a responsabilidade de manter o vínculo escolar durante a

¹³ Esta pesquisa faz parte do processo de cocriação da Estratégia de Educação da Porticus no Brasil.

¹⁴ Em: <https://amazoniareal.com.br/caos-na-pandemia-sem-oxigenio-pacientes-morrem-asfixiados-em-manaus/> Acesso em: 13 out. 2025.

pandemia. Em Cucuí, produziram apostilas impressas, navegaram de canoa e barco para entregar material e, em alguns casos, levavam também alimentos. Um grande esforço para manter as crianças interessadas e em contato com a escola, entendendo que a fragilidade do vínculo poderia ocasionar abandono escolar. Mas todo esse esforço acabou desconsiderado: quando as aulas presenciais voltaram, a ordem foi “anular” o trabalho feito e recuperar os anos perdidos em semestres condensados. O efeito foi devastador sobre a motivação docente.

Na rede estadual, o cenário foi semelhante. Professores repetiram o relato do esforço invisível durante a pandemia — o deslocamento entre comunidades, o imprevisto com poucos recursos e a sensação de abandono pelas secretarias. Já no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), localizado na sede do município, o impacto foi ainda mais concreto: o fechamento da residência estudantil, que acolhia jovens indígenas vindos das comunidades do interior. Esse fechamento inviabilizou a permanência de muitos estudantes, como os Yanomami de Maturacá e, mesmo três anos depois, o espaço mantinha-se fechado por falta de orçamento. Sem a residência, os estudantes que permaneceram na cidade ficavam em casas de parentes, onde enfrentavam dificuldades como insegurança alimentar, falta de apoio e, em alguns casos, suspeitas de situações de violência. Essa vulnerabilidade levou à criação da Coordenação de Atendimento Psicológico (CAP) no IFAM de São Gabriel da Cachoeira, que hoje atende casos de depressão, violência doméstica e abuso.

Do ponto de vista das memórias dos agentes de saúde, a pandemia também deixou marcas profundas. Uma assistente social da Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI) recorda a precariedade da estrutura naquele momento: não havia como separar pacientes com a Covid-19 de outros doentes, aumentando os riscos de contaminação. A articulação da FOIRN com Organizações Não Governamentais (ONGs), como Médicos Sem Fronteiras, *Greenpeace* e Expedicionários da Saúde, ajudou a garantir medicamentos, combustível, transporte fluvial e aéreo, mas também insumos básicos — inclusive o oxigênio, cuja falta foi trágica em Manaus, mas não chegou a se repetir em São Gabriel.

A insegurança, no entanto, ainda afetava toda a comunidade. Nos hospitais, familiares não puderam acompanhar os doentes, e os enterros longe das comunidades quebraram rituais tradicionais de despedida. Em uma cidade pequena e isolada, cada morte era de alguém conhecido, e o luto coletivo se somava à solidão dos pacientes.

Ao mesmo tempo, as escolas fechadas e a falta de acompanhamento pedagógico escancararam desigualdades. As famílias não tinham as ferramentas, condições e conhecimentos para dar suporte aos filhos, e os professores

trabalharam dobrado sem apoio. Com o retorno das aulas presenciais, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes vieram à tona, sem estratégias ou iniciativas para recomposição da aprendizagem. A profissional da CASAI entrevistada viu tudo de perto como agente de saúde, mas também como parte da comunidade escolar. Seu relato demonstrou que só foi possível ajudar seus sobrinhos a realizar as tarefas escolares porque tinha recursos financeiros para as impressões, e contou com uma professora assistente para auxiliar as crianças.

As experiências, os traumas, mas também as soluções encontradas durante a pandemia marcaram a trajetória de profissionais da educação, estudantes e suas famílias. O reconhecimento do esforço empregado, da dedicação e do sofrimento vivenciado por todos parece ter criado um novo senso de pertencimento comunitário. Em pequenas comunidades, essas histórias permanecem presentes e atualizam a compreensão sobre as capacidades da escola, muito embora o sentimento de desmotivação, frustração e abandono persista.

3.2 Quando o Estado não chega

Se a pandemia deixou marcas profundas, o cotidiano escolar em São Gabriel da Cachoeira já vinha marcado por uma presença desigual do Estado. Professores, mães e estudantes descrevem uma escola em que as ausências institucionais se fazem sentir em aspectos básicos: dificuldade na merenda, no transporte e no apoio pedagógico.

Na Escola Municipal Indígena Duraka Kapuamu, a alimentação escolar é um tópico apontado como problemático pelas mães, professores e estudantes. A pesquisa ouviu relatos de que a merenda oferecida não é adequada às necessidades das crianças e adolescentes. Em muitos dias, a comida atrasa, não é suficiente ou não corresponde aos hábitos locais, gerando insatisfação entre os estudantes. Os estudantes pedem por alimentos que conversem com a realidade local: citam mandioca, peixe, farinha, frango e frutas da estação como desejos. Já os alimentos industrializados, como mingau de aveia, não são bem aceitos.

No IFAM, a situação parecia ainda mais complexa. Durante a entrevista com o diretor, ele recebeu a informação de que havia o risco de ter que aceitar grande parte da entrega da merenda prevista para o semestre naquela semana. Mesmo os alimentos perecíveis e sazonais. A seca do Rio Negro apontou para um período

crítico em que os barcos teriam muita dificuldade na navegação¹⁵. Como, então, armazenar, processar ou proceder com a merenda dos estudantes?

Um ponto de destaque nas entrevistas com gestores escolares e docentes diz respeito ao distanciamento entre o planejamento e a implementação de políticas públicas e programas nacionais na região do Alto Rio Negro. Apesar de a Escola Municipal Indígena Duraka Kapuamu ficar próxima à sede do município¹⁶, houve apenas uma visita da Secretaria de Educação naquele ano para tratar da adesão ao Programa de Escola em Tempo Integral¹⁷ — programa que visa ampliar a jornada escolar, promovendo mais oportunidades de aprendizagem e atividades culturais e esportivas. Um membro do Conselho Municipal de Educação afirmou que não houve qualquer informe ou discussão sobre o tema no Conselho. Os professores queixaram-se de que as decisões da Secretaria Municipal de Educação Indígena (SEMEDI) seriam “de cima para baixo” e que não haveria diálogo com as equipes. O resultado são ações com baixa adesão por falta de compreensão, formação ou infraestrutura adequada, além de ampliar a sensação de ausência de participação social.

O caso do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) indica como as ausências institucionais não se limitam ao ensino básico. O IFAM é considerado uma referência na formação técnica e superior da região, mas carrega particularidades que revelam os desafios de manter uma instituição desse porte em um território no interior da Amazônia.

Um dos pontos mais críticos é o orçamento. O corte de recursos no último governo impactou diretamente o funcionamento da instituição. O custo de manter o *campus* nessa região é elevado. Em São Gabriel da Cachoeira, muitos materiais, como alimentação, combustível e materiais de obra, precisam vir de Manaus em balsas que percorrem longos trajetos pelo rio. Esse peso logístico, além de demorado, consome o orçamento das instituições e deixa descobertas áreas essenciais, como manutenção predial, projetos de extensão e renovação da frota de ônibus — que, no IFAM, já ultrapassa 16 anos de uso, acima do permitido pela legislação. As comunidades do interior gostariam de mais presença do IFAM, mas não há recursos suficientes para projetos de extensão. A precariedade atinge também a dimensão acadêmica: faltam laboratórios adequados para pesquisas locais.

¹⁵ Em: <https://jornal.unesp.br/2024/04/24/seca-que-afetou-a-amazonia-em-2023-causou-a-maior-queda-nos-niveis-dos-rios-ja-registrada-e-esta-relacionada-a-mudancas-climaticas-mostra-estudo/>. Acesso em: 14 out. 2025.

¹⁶ O deslocamento é feito por veículo por cerca de 20 quilômetros e uma travessia de 15 minutos de voadeira.

¹⁷ Em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 out. 2025.

Além da falta de recursos, há alta rotatividade de servidores e docentes. Muitos aprovados em concurso pedem transferência para outros municípios ou licenças, o que fragiliza a continuidade pedagógica. Essa rotatividade impede que se consolidem projetos de longo prazo e alimenta a percepção de que a presença desses profissionais no município é sempre provisória, já que a maioria é originária de outras regiões do país e desconhece a realidade amazônica de trabalho na educação. Para mitigar o problema, a gestão do IFAM criou atividades de recepção como os “Diálogos Interculturais”, que promovem encontros entre os novos servidores, representantes e estudantes das comunidades indígenas. A iniciativa tem o objetivo de apresentar a diversidade étnica e cultural do território e fomentar a contextualização das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas pelos docentes nos cursos do IFAM.

Apesar dos inúmeros desafios que historicamente atravessam o trabalho dos profissionais da educação na região, a cooperação com as organizações da sociedade civil apontou a vitalidade de parcerias estabelecidas com entes públicos, privados e instituições filantrópicas. São comunidades assumindo o papel de defesa da escola, discutindo sobre como as tradições, a língua indígena, as práticas e conhecimentos locais podem fazer da educação um instrumento de aprendizagem, mas também de fortalecimento da identidade. O papel dos estudantes é central, pois são eles que reivindicam a escola como um espaço de maior autonomia, onde aprendem, fazem amigos, experimentam.

3.3 Estudantes entre as escolhas do presente e do futuro

Para os estudantes, a experiência escolar se equilibra entre a sala de aula e a comunidade. Na Escola Duraka Kapuamu, na ilha de Duraka, os jovens relatam que as aulas acontecem quase sempre dentro da sala, copiando da lousa, com pouco espaço para outras práticas. A exceção é a educação física, considerada “a parte mais legal da escola”. É nesse momento que os alunos jogam bola no campo, treinam para torneios esportivos e envolvem a família nas torcidas.

No momento da realização da pesquisa, no fim de agosto, a comunidade estava tomada de animação com os preparativos para a semana do torneio esportivo. O evento anual ocorre em diversas comunidades, que recebem umas às outras, para que crianças, jovens e adultos participem de disputas de futebol, vôlei, cabo de guerra e outras modalidades esportivas. Ao falar sobre o torneio, os alunos deixaram transparecer entusiasmo e dedicação: organizar, treinar e competir eram atividades que despertavam interesse genuíno. O esporte se mostrava como um ponto de encontro entre o cotidiano comunitário e o ambiente escolar.

Diferentemente das escolas urbanas no município, na Ilha de Duraka, a separação entre espaço escolar e comunitário é mínima. Enquanto as salas de aula localizam-se nos dois prédios escolares, um de alvenaria e o mais antigo de madeira, o campo, o refeitório, o centro comunitário e os demais espaços externos são integrados às casas, caminhos e áreas comuns da comunidade, de gestão compartilhada. A experiência de permanência na escola é atravessada pela vida: a chegada e saída dos barcos, a travessia para a roça e o deslocamento entre as casas.

Essa dimensão ganhou ainda mais fôlego com a criação do grêmio estudantil da escola, formado a partir de uma atividade da disciplina Projeto de Vida. A iniciativa nasceu em um encontro entre salas anexas¹⁸ e ganhou corpo na organização de olimpíadas internas. Nesses jogos, além do futebol e do vôlei, entraram competições de canoagem, natação, zarabatana, arco e flecha, conectando o currículo escolar a práticas tradicionais. À noite, o campo se transformava em palco para apresentações culturais: danças, cantos, encenações. Apesar de a rotina escolar às vezes frustrar os estudantes, atividades como o torneio esportivo e o grêmio estudantil mostram como os projetos liderados por eles ajudam a transformar a escola em espaço de pertencimento, capaz de valorizar a cultura local e conectar diferentes pessoas e comunidades.

Os relatos sobre esta atividade são significativos por diferentes razões. Em primeiro lugar, a ênfase que os estudantes deram ao fato de ser uma iniciativa organizada por estudantes de salas anexas. Estas são “anexas” das escolas principais, em geral localizadas na sede do município. Nelas estão concentradas as matrículas, os contratos docentes, assim como a recepção dos recursos, livros didáticos, merendas, que são repassadas às salas, localizadas no interior, em geral distantes da “escola-mãe”.

São recorrentes os relatos sobre as salas anexas serem preteridas em relação à sede do município, tanto em termos de recursos quanto em visibilidade e investimento didático-pedagógico. Assim, havia um certo orgulho por parte dos estudantes do sucesso da atividade criada por eles e sem o convite da escola principal. E, em segundo lugar, está o entusiasmo dos estudantes ao protagonizarem uma ação que demandou tempo e recursos da escola para sua realização. Receber estudantes de aldeias e comunidades distantes significou alojá-los em Duraka, mas também desfrutar das competições durante o dia, e das

¹⁸ As salas anexas são turmas que funcionam fora da sede principal da escola, mas estão sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da escola principal. São como uma extensão da escola, geralmente utilizadas para atender a uma demanda maior de alunos em uma determinada área. A justificativa usual é o baixo número de estudantes para a abertura de uma nova escola.

histórias compartilhadas ao redor da fogueira durante a noite. Mais uma vez, o senso de pertencimento e comunidade parece ter sido fortalecido a partir da anuência e dedicação da escola.

Nas escutas com o ensino médio, os jovens comentaram sobre a disciplina Projeto de Vida. Em teoria, trata-se de um componente curricular de apoio e orientação aos estudantes sobre quem são, que futuro desejam e como se preparar, com foco em dimensões pessoais, sociais e profissionais. E, nas escolas visitadas em São Gabriel da Cachoeira, a disciplina também inclui aprendizados sobre a vivência indígena.

Quando o Projeto de Vida se abre para atividades externas, a potência dessa conexão aparece com clareza. Em visitas a lugares turísticos como a região da Bela Adormecida¹⁹ e os Seis Lagos²⁰, os jovens se mostram animados e participativos. Esse é um dos momentos aproveitados para conectar a escola com o território e os saberes locais. A prática, no entanto, ainda não alcança todo o seu potencial: no primeiro ano do ensino médio, as aulas do Projeto de Vida acontecem regularmente, uma vez por semana, mas nos anos seguintes surgem apenas de forma esparsa, sem continuidade.

A evasão escolar emergiu como um dos temas debatidos nas conversas realizadas. Quando questionados se a principal causa para o abandono escolar estaria relacionada à necessidade de ingressar no mundo do trabalho, os estudantes do ensino médio reagiram com um comportamento de cumplicidade. Algo como se essa justificativa funcionasse para atenuar um motivo mais complexo: o desejo, sobretudo dos meninos, de sair da casa de suas famílias e conquistar autonomia pessoal. Assim, permanecer na escola indicaria permanecer também fora do mundo adulto.

Esse dado revela uma diferenciação significativa na construção de papéis sociais e de gênero na transição da infância para a idade adulta entre os estudantes naquelas localidades. “Sair da escola, sair de casa” aparecem como marcadores de masculinidade, enquanto as meninas manifestaram a expectativa de permanecer, tanto na escola quanto na comunidade. Sair para casar significa mudança, porém muito distinta entre meninos e meninas na Ilha de Duraka. Quando se casam, as mulheres mudam de comunidade e são recebidas pela família dos maridos. Vale lembrar que a ideologia na região são os casamentos fora de seu grupo de origem, que obedecem a regra da virilocalidade, isto é, a mudança das mulheres para a comunidades dos maridos (Azevedo, 2005). Durante as conversas, tornou-se

¹⁹ Serra do Curicuriari, formação rochosa que tem semelhança com a figura de uma mulher deitada. A Bela Adormecida pode ser vista da principal praia do município.

²⁰ Localizada na TI Balaio, próxima à BR-307, cerca de 100 quilômetros da Ilha de Duraka.

evidente a diferença de expectativas em relação à escola e o que ela simboliza entre os estudantes do ensino médio.

Mas há fatores que atingem a todos: o julgamento da comunidade, que pesa sobre adolescentes que engravidam cedo ou meninos que decidem pintar o cabelo, numa percepção desproporcional de responsabilidades entre gêneros por parte dos estudantes. Uma delas comentou que sente-se desprotegida e sem acolhimento quando enfrenta esse tipo de julgamento. As reações são quase sempre silenciosas: alunos que param de falar, se isolam no pátio e, às vezes, desistem de frequentar as aulas.

Na Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João, os grupos focais foram mais tímidos, talvez por conta da hierarquia nesta instituição — localizada no distrito de Cucuí, onde se localiza a Base de Operações do 4º Pelotão Especial de Fronteira. No grupo focal do ensino fundamental, participaram meninos e meninas de diferentes séries, incluindo duas estudantes colombianas. Uma delas, recém-chegada, que pouco compreendia português, comentou de forma discreta que quem é de fora não é bem recebido. O depoimento foi rápido, mas revelador: ser diferente, estrangeira, de fora da região, tornava difícil que ela fosse aceita pelas pessoas na escola — um relato que também apareceu em uma conversa com um dos docentes.

Os limites entre “ser de dentro” e “ser de fora” são evidentes para os que convivem na comunidade, embora difusos para visitantes que os acompanham por pouco tempo. Numa área movimentada, na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, localizada em um município com 23 etnias e numa comunidade com a presença de militares de diferentes regiões do país, pertencer requer demarcações precisas. Estas dizem respeito às histórias que são contadas, às memórias compartilhadas e também a integração às regras locais.

Outro caso que surgiu foi de um estudante, ainda mais novo e falante de nheengatu, que demonstrava dificuldades para acompanhar até mesmo pequenas frases em português. Nesse caso, a barreira firmava-se por não dominar a língua usada nas aulas e conversas na escola. Assim como em outras comunidades amazônicas visitadas durante as escutas de campo pela Flacso Brasil em 2024, surpreendeu o fato de haver crianças e adolescentes falantes de suas línguas nativas, estudando em escolas onde os docentes falam português. No caso da escola em Cucuí, bilíngue português-nheengatu, a barreira linguística apareceu na integração com os demais colegas, reforçando a sensação de estar deslocado dentro da própria sala de aula.

O Nheengatu ou língua geral amazônica foi criada entre os séculos XVII e XVIII com o intuito de dominação religiosa exercida pelos portugueses durante a

colonização. A língua foi aprendida pelos colonos e missionários, e ensinada aos indígenas nos aldeamentos por meio da catequese. O Nheengatu foi a língua mais falada na Amazônia durante todo o período colonial (Navarro *et al.*, 2017). Expandiu-se pela Amazônia junto com as missões, intensificando o seu uso em todo o vale do rio Amazonas e afluentes, como o rio Negro. O Nheengatu passou por muitas transformações, mas continua sendo falado atualmente em comunidades amazônicas. Deixou influências tanto no português quanto nas línguas indígenas da região. Nos dias de hoje, essa língua geral é falada, especialmente na região do Rio Negro, por povos como os Baré e os Arapaso (ISA).

O tema da evasão apareceu nesse mesmo grupo. Uma estudante contou que passou dois anos fora da escola simplesmente porque não quis continuar frequentando, mesmo havendo escola próxima de sua casa. Mas decidiu voltar: pensava no futuro e sonhava em ser veterinária. Ao ampliar a pergunta sobre futuro para os demais, a maioria respondeu que gostaria de sair da comunidade — não importava a profissão, mas havia a vontade de deixar o local para trás. O silêncio diante dessas perguntas, somado às respostas curtas, reforça a impressão de desânimo: para muitos adolescentes, a escola não é um espaço de motivação, mas de passagem, até que seja possível “seguir a vida” fora dali.

No balanço dos estudantes das duas localidades visitadas, a escola, mais ou menos conectada às expectativas individuais e comunitárias, ainda é vista como um lugar necessário. Em algumas regiões, como na Ilha de Duraka, estudantes se esforçam para diminuir essa distância: organizando lideranças, promovendo jogos e atividades culturais e projetando quem desejam ser no futuro. Entre a pressão de um modelo escolar pensado longe da Amazônia e o desejo de seguir aprendendo sem abandonar quem são, esses estudantes vivem cotidianamente o desafio de ser jovem indígena no Brasil.

3.4 Questões de gênero e as transformações no próprio corpo

Entre os muitos silêncios que atravessam a escola, um dos mais potentes é o das meninas quando o assunto é o próprio corpo. Na Escola Municipal Indígena Duraka Kapuamu, a menstruação apareceu nas conversas como um tabu persistente.

Alunas do ensino fundamental disseram que se sentem “incomodadas” no período menstrual porque gostariam de fazer coisas simples que se tornam difíceis — até caminhar pela comunidade, por exemplo. Na escola, adotam estratégias para disfarçar: calça escura, camisa larga, pano levado de casa. Não se trocam no ambiente escolar e, muitas vezes, suportam as dores em silêncio. Algumas pedem

para sair da sala durante as cólicas, outras preferem permanecer mesmo sem condições de prestar atenção. Elas contaram que não costumam faltar às aulas, ainda que se sintam mal, e nenhuma mencionou ter recebido orientações familiares ou escolares na primeira menstruação ou sobre as mudanças no corpo. Em resumo, a experiência é marcada pelo “incômodo” constante e pela falta de diálogo tanto na escola quanto na família.

As mães também apontaram que o tema não é mencionado em sala de aula, e quando surge, é sempre de maneira envergonhada. Elas também expressaram preocupação com a falta de absorventes na escola, relatando que as filhas ficam mais irritadas e têm dificuldade para prestar atenção nesse período. O maior medo, segundo elas, é que as meninas fiquem com a calça manchada e sejam zombadas pelos meninos — experiência que as próprias mães lembram de ter vivido em sua juventude.

As mães apontaram uma iniciativa em curso para enfrentar parte desses desafios: o coletivo Amaronai, em Assunção do Içana. Nele, mulheres indígenas Baniwa, com o apoio técnico da empresa Korui, produzem absorventes reutilizáveis para promover dignidade menstrual e gerar renda local. Os produtos são vendidos a preço de custo para mulheres indígenas, mas mesmo assim, o valor ainda supera o orçamento das famílias: um absorvente custa cerca de 30 reais, o que pode dificultar o acesso, já que são necessárias mais de uma unidade.

A ausência de diálogo e de acolhimento transforma um processo natural em algo cercado de constrangimento, reforçando a ideia de que o corpo feminino deve permanecer escondido e sem voz no ambiente escolar. Isso reforça um ciclo de silêncio que atravessa gerações, mantendo o corpo feminino fora do currículo e fora das prioridades de políticas públicas²¹.

É interessante observar que o tópico é tratado de forma diferente pelas alunas do Ensino Médio na Escola Estadual Tenente Antônio João. As jovens revelam que não há constrangimentos em declarar que estão menstruadas em serem liberadas da escola porque não estão se sentindo bem. Esse é um dado interessante porque pode de fato haver menos tabu em relação ao tema na geração atual de adolescentes, a depender do ambiente escolar e comunitário.

A escola pode ser um espaço de reconhecimento, diálogo e educação sobre os corpos, em transformação, dos jovens, especialmente, das meninas, dado o impacto que produzem. No entanto, ao silenciar sobre a menstruação e outras

²¹ É válido lembrar do Programa Dignidade Menstrual, iniciativa do Governo Federal que garante a distribuição gratuita de absorventes para pessoas que menstruam, inscritas no Cadastro Único (CadÚnico) e com idade entre 10 e 49 anos. No entanto, em nenhuma escola visitada havia absorventes disponíveis para as jovens e professoras, nem tampouco havia instruções para a retirada de absorventes na Farmácia Popular na sede do município.

questões ligadas ao corpo, a escola acaba reforçando barreiras invisíveis que podem afastar essas jovens dos estudos.

3.5 Vozes da escola: o que dizem os professores

O fluxo de trabalho das escolas em São Gabriel da Cachoeira é marcado pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), uma forma de contratação de professores que prioriza contratos curtos, o que dificulta os laços duradouros. Em intervalos de poucos meses, novos docentes chegam, tentam se adaptar às pressas às comunidades que pouco conhecem e, quando começam a se aproximar dos estudantes e das famílias, já é hora de partir. Esse ciclo constante de idas e vindas dificulta a criação de vínculos reais entre professores, estudantes e famílias.

Em um grupo focal com docentes na Ilha de Duraka foi possível perceber a instabilidade dos contratos e os efeitos individuais e coletivos dessa modalidade. Num conjunto de cerca de quinze professores, havia os que estavam na escola há dois anos, outros há oito meses e outros que haviam acabado de ingressar, cerca de duas semanas antes. Isso significava o início das atividades docentes numa nova escola, com novas turmas e estudantes no meio do ano letivo. Os docentes manifestaram desânimo e descontentamento com a insegurança sobre suas rotinas. A expectativa de novo fim de contrato gerava na maioria inquietações sobre o futuro: se seria possível exercer seu trabalho nos meses seguintes, em qual localidade, com qual grau de dificuldade de deslocamento ou mesmo a mudança de toda a sua família para uma nova comunidade. De fato, pertencer e conhecer o contexto local para adequar pedagogicamente suas abordagens parecia ficar em segundo plano, diante de tantas adversidades.

Já em Cucuí, a precariedade dos contratos parecia gerar menos instabilidade. Os docentes presentes durante a visita de campo tinham histórico longo na região, às vezes de décadas. Em sua maioria, eram moradores locais, muitos haviam inclusive estudado na escola da comunidade e relataram as transformações que a gestão escolar local sofreu desde que se lembram de quando eram crianças ali: lideranças católicas, militares e, finalmente, indígenas, como ocorre atualmente. Há a hipótese de que, pela distância da sede do município, cerca de seis horas de voadeira, a rotatividade de professores é reduzida pela própria disponibilidade de profissionais. Ainda que este seja um tempo considerável de deslocamento, é importante ressaltar que há comunidades em São Gabriel da Cachoeira muito mais distantes da sede, como aquelas localizadas nas cabeceiras dos rios e igarapés da região do Uaupés, onde o deslocamento pode levar uma semana. Nestas regiões, a oferta docente é necessariamente local.

No meio desse cenário, a língua se torna mais uma fronteira. Em casa, jovens crescem ouvindo e falando Tukano, Baniwa ou Nheengatu. Já na sala de aula, o português muitas vezes é a língua mais utilizada. Por conta dos contratos temporários, não é raro que professores sejam enviados a comunidades onde não dominam a língua local — e o tempo de permanência é curto demais para aprendê-la. Por exemplo, um professor falante de Tukano pode ser contratado para trabalhar em uma comunidade falante de Nheengatu. Assim, o português dentro da sala de aula surge como solução prática, mas também pode criar uma distância entre o espaço de ensino escolar e o cotidiano dos jovens, um fator que a educação escolar indígena tenta reverter.

Um problema semelhante ocorre com os materiais didáticos. Por conta da localização da região, no extremo norte do país, livros escolares precisam atravessar um longo percurso pelos rios até chegarem às escolas, o que causa meses de atraso na entrega. Os livros que chegam nas escolas indígenas são os mesmos distribuídos para todo o Brasil, ou seja, pensados para contextos urbanos e monoculturais, muito distantes dos modos de vida e identidades amazônicas. Os professores se esforçam para adaptar esses conteúdos, tentando aproximá-los da vida das crianças e jovens ao trazer para as aulas a história, a cultura e os conhecimentos indígenas. No entanto, esbarram em limites constantes sem autonomia, formação e recursos para a elaboração de materiais didáticos próprios. De acordo com uma professora da escola Duraka Kapuamu:

[...] material didático não tem [...]. Quem deve construir material didático é o professor. Porque não tem material que vai vir pronto para mim. É o que eu devo construir. E eu estou fazendo isso. [...] primeiro eu começo a fazer meus alfabetos, né? Depois eu vou para os pronomes, gramática. Tudo que está na disciplina de português, no livro de português, eu incluí tudo na minha disciplina (Transcrição Grupo Focal, 29 ago. 2024).

A formação continuada é um problema recorrente da prática docente e a atualização da carreira também apareceu como uma reivindicação entre os docentes ouvidos. A ausência de formações continuadas nas escolas compromete a qualidade da prática docente e desmotiva os professores. Eles consideram que essas iniciativas seriam uma forma de valorizar seus esforços em práticas pedagógicas diferenciadas. Durante as escutas, foi recorrente o relato sobre a sensação de solidão e despreparo para lidar com as novas demandas dos estudantes e temas contemporâneos. Reconheceram a ausência de formação continuada especialmente para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e manifestaram opiniões sobre como a qualidade do ensino oferecido poderia ser ampliada se tivessem maior suporte para a preparação das aulas.

Os docentes demonstraram conhecimento sobre seu trabalho e interesse em construir uma trajetória mais estável na rede de educação em São Gabriel da Cachoeira. Relataram alternativas encontradas durante a pandemia, o suporte oferecido aos estudantes e suas famílias, e a capacidade de integrar conhecimentos locais, contextualizados, com a proposta curricular regular. No entanto, foram realistas afirmando as dificuldades enfrentadas, a falta de reconhecimento do seu trabalho e a precariedade das instalações. Novamente, parecem ser o sentido comunitário e a conexão com o território o que fazem com que sigam buscando motivação e engajamento dos estudantes na escola.

3.6 Escola, militares e fronteira: hierarquias visíveis

No distrito de Cucuí, uma península do Rio Negro, localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, a vida escolar se organiza sob a guarda do Pelotão Especial de Fronteira (PEF) do Exército. Nos últimos anos, Cucuí também passou a receber famílias vindas da Venezuela, em função da crise humanitária. Esse fluxo recente alterou a dinâmica local, adicionando novos desafios sociais e pressionando ainda mais os serviços públicos e a escola da região.

A Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João, ao lado de um pelotão militar, carrega marcas dessa proximidade. Sua estrutura é mais robusta do que as outras escolas visitadas: acesso à rede elétrica e à água encanada, salas de aula climatizadas, refeitório equipado, biblioteca e laboratórios. A ordem e a hierarquia do espaço transbordam para o ambiente escolar, moldando relações entre professores, gestores e estudantes.

Essa influência se percebe no silêncio e hesitação dos docentes, que evitaram conversar sem a presença da gestora da escola. Os mais antigos se sentiram um pouco mais à vontade em compartilhar algumas experiências e lembraram que, até poucas décadas atrás, a escola era administrada diretamente pelo Exército e atendia prioritariamente filhos de militares. Houve, inclusive, um período em que freiras assumiram a direção, em meio à ditadura, até romperem com os militares. Só mais recentemente, a gestão passou às mãos de professores, em sua maioria indígenas, o que foi celebrado como conquista pela comunidade.

Outro marco importante comentado pelos docentes sobre a escola tem a ver com a implantação do ensino médio (2005) e a unificação do currículo (2015) naquela unidade. Com esse tópico, os professores mais jovens descreveram seus estudos durante os anos 1990 no âmbito das escolinhas rurais, que ofertavam apenas os anos iniciais. Até 2005, todos estudavam até a oitava série na

comunidade e caso quisessem continuar os estudos deveriam ir para São Gabriel para dar continuidade. O ensino médio era oferecido apenas nas escolas na sede do município.

Algumas professoras relataram que era comum só os meninos estudarem, justamente porque precisavam sair de suas casas e morar em outro lugar, com outra família. Uma professora contou que entrou na escola pela primeira vez aos dez anos de idade. Sua entrada na escola aconteceu depois que as freiras visitaram a roça em que morava com sua família e a convidaram para morar no internato com elas. A família resistiu, mas no fim permitiu. Depois de anos de idas e vindas, ela e outras meninas na mesma situação se formaram no magistério, muito mais tempo do que seria o tempo regular. Hoje, essas meninas são professoras de Cucuí e de outras escolas da região.

Os relatos sobre as vivências nos internatos e a ruptura com a família e comunidade são marcantes nas histórias de vida dos povos indígenas que vivem em São Gabriel da Cachoeira. São histórias compartilhadas por muitas pessoas que foram ouvidas durante as visitas de campo e, de certa forma, moldaram a expectativa sobre a escola e sobre o futuro dos estudantes.

3.7 A roça da/na escola: contextualizar o currículo

Em Cucuí, o projeto “Yane kupixá – Nossa roça”, realizado em parceria entre a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Fundo Indígena do Rio Negro (FIRN) e a Associação Indígena do Desenvolvimento Comunitário de Cucuí (AIDCC), nasceu de um diagnóstico feito pela escola: a diminuição das roças familiares no distrito. Para enfrentar essa realidade, a escola passou a organizar atividades na Casa do Saber, envolvendo estudantes, professores e famílias no plantio e no beneficiamento da mandioca. Crianças e jovens participaram da colheita, do corte da lenha e da raspagem da raiz, aprendendo, passo a passo, a produção da farinha.

A gestora da escola explicou que a proposta pedagógica não se limita a ensinar técnicas agrícolas: trata-se de um modo de valorizar a cultura indígena e reforçar o sustento local.

É um projeto que a escola realiza toda sexta-feira. [...] nós tiramos alunos do espaço [...] da sala de aula, e trazemos para esse espaço aqui, que é um espaço livre, onde falamos um pouco da cultura, a cultura do povo Baré. Um processo muito típico para a gente, que é a produção de farinha. Nós comemos farinha todos os dias [...]. Então, nós ensinamos para nossos alunos como é o processo da farinha, [...] e dentro disso está agregado a questão da segurança alimentar. Então, nós levamos isso para os alunos, a importância da valorização da cultura, a importância do cuidado também

(Transcrição Entrevista, 30 ago. 2024).

Em um contexto de alta no preço da farinha, base da alimentação na região, aprender a plantar, colher e transformar a mandioca em farinha significa também garantir autonomia às famílias. A agrofloresta criada no entorno da escola — com mandioca, frutas e pimentas — tem servido para complementar a merenda escolar e distribuir alimentos aos estudantes, fortalecendo os laços comunitários.

Além da experiência pedagógica, a comunidade foi contemplada com uma casa de farinha coletiva, financiada com recursos do FIRN, dentro de um projeto maior que construiu estruturas semelhantes em diferentes localidades do Rio Negro. Cerca de 100 mil reais foram investidos, e a escola de Cucuí foi uma das beneficiadas. Para a gestora, essa iniciativa, articulada pela FOIRN, é um reconhecimento do valor das práticas tradicionais e do papel da escola como espaço de fortalecimento cultural. A casa de farinha está localizada a cerca de dez minutos de caminhada da escola, no meio da comunidade. Esse fato reafirma o intuito do projeto de beneficiar toda a comunidade com esse espaço e equipamentos, por meio da escola, além de fomentar a integração pedagógica de conhecimentos locais.

Esse movimento é especialmente importante quando trazemos o relato do diretor-geral do IFAM *campus* São Gabriel da Cachoeira. De acordo com ele, o Instituto Federal convive com hierarquias internas dadas pela cultura local: cursos como Informática e Administração são vistos como mais prestigiosos, enquanto Agropecuária carrega o estigma de “ficar na roça”, associado ao esforço físico e ao pouco retorno econômico. Essa lógica reproduz preconceitos que desvalorizam práticas comunitárias e agrícolas, ainda que sejam vitais para a sobrevivência local.

No entanto, a realidade do Instituto reflete a preocupação mencionada pela gestora escolar de Cucuí sobre levar os estudantes de volta à roça: a de não ter oportunidade de sair de lá. Segundo a gestora, algumas famílias resistem ou questionam o ensino da cultura local e das tradições, quando a elas próprias foi negado o direito de aprender e conhecer mais sobre os povos e etnias da região em gerações passadas. Uma pedagogia que valoriza e recupera o ensino da cultura indígena na escola é, muitas vezes, indagada se seria um bom caminho para os estudantes. A educação escolar indígena em Cucuí, Duraka e outras regiões de São Gabriel da Cachoeira tem trabalhado para reforçar o entendimento sobre o fortalecimento da identidade, a riqueza da diversidade cultural e o valor das práticas ancestrais. O enfrentamento ao racismo é uma agenda importante na região e apareceu de forma consistente nas escutas de campo.

Em cada colheita, estudantes e famílias reafirmam que, em Cucuí, aprender significa também cultivar a terra e a memória. Quando voltamos aos relatos dos jovens, que revelam que gostariam de sair da comunidade, independentemente do futuro, fica clara a importância de projetos como o “Yane kupixá – Nossa roça.”

3.8 Considerações finais

Através das escutas desta pesquisa de campo realizada em duas escolas em São Gabriel da Cachoeira, observa-se os desafios diários da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Emerge das conversas um retrato da precariedade estrutural e de políticas educacionais pensadas longe das realidades amazônicas, incapazes de dialogar com as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Porém, apesar dessas ausências institucionais, professores, estudantes e famílias criam cotidianamente soluções locais e estratégias de afirmação identitária.

As falas dos docentes revelam uma profissão fragilizada pelos contratos temporários e pela alta rotatividade que precariza os vínculos com a comunidade. Enfatizam também a ausência de formação continuada, materiais didáticos diferenciados e apoio pedagógico. Por outro lado, apontam para o fato de que, apesar da baixa expectativa de permanecer por muito tempo na mesma escola, reconhecem que enfrentarão questões semelhantes em escolas vizinhas. Isso indica que reivindicações como formação continuada são importantes, ainda que no ano seguinte os professores não estejam mais reunidos no mesmo local de trabalho. Em outras localidades, terão a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, levando adiante a política de formação profissional docente. Há, portanto, uma agenda de trabalho escolar e comunitária a ser reforçada, priorizada e cumprida que pode ou não estar atrelada à dos docentes. Estes, por sua vez, demandam estratégias específicas às suas carreiras, que atendam às especificidades da prática pedagógica rionegrina, pois ali atuarão.

Já os estudantes aparecem divididos entre mundos concorrentes: permanecer ou sair. A comunidade oferece a pretensa estabilidade sobre o cumprimento dos papéis sociais e sair dela aponta para a aventura do desconhecido, ainda que cheio de medos, perigos e desafios. A escola aparece como a etapa de transição em que, espera-se, os estudantes dediquem-se a aprender, mas também a escolher sua própria trajetória.

Há enormes desafios, como o ensino da língua materna e a contextualização do conhecimento ofertado. Há ainda questões próprias de ser jovem que atingem de formas distintas meninos e meninas. As meninas, em particular, vivem o peso

do silêncio sobre seus corpos, reforçando marcadores de gênero que atravessam gerações. E a pandemia, longe de ser apenas um episódio pontual, escancarou e aprofundou vulnerabilidades já existentes, deixando marcas que ainda persistem.

Ao mesmo tempo, o material recolhido mostra como a vida pulsa na escola quando há espaço para a cultura local. Torneios esportivos, roças coletivas, cantos e danças indígenas potencializam a cultura na escola. O projeto da roça em Cucuí, por exemplo, e a organização do Torneio Esportivo na Ilha de Duraka mostram que a educação indígena no Alto Rio Negro faz mais sentido quando reconhece e fortalece os modos de vida comunitários.

Esse mosaico revela que o desafio maior não é apenas ampliar recursos ou estruturas, mas construir políticas educacionais que escutem quem vive na escola. Uma educação que acolha as línguas indígenas, que respeite o corpo das meninas, que valorize o trabalho docente e que dialogue com os saberes da terra e da floresta. Uma escola que se torne, de fato, um espaço de usufruto do presente e projeção de futuro.

Referências

AZEVEDO, M. M. Povos indígenas no Alto Rio Negro: um estudo de caso de nupcialidade. In: PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R. V. (Comps). *Demografia dos povos indígenas no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. pp. 33-57. (Saúde dos Povos Indígenas Collection). DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575412541.0003>.

CALBAZAR, Flora Dias. *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira; AM., Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro- FOIRN, 2012.

CALBAZAR, Flora Dias & ANDRADE, Lucia Alberta. *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira; AM., Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro- FOIRN, 2012.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013. 229 p.

NAVARRO, Eduardo de Almeida *et al.* O Nheengatu, entre a vida e a morte: a tradução literária como possível instrumento de sua revitalização lexical. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 2, p. 9-29, 2023. Em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1619>. Acesso em: 20 out. 2025.

PEDAGOGIAS DO TERRITÓRIO:

afeto, identidade e política na educação quilombola de Oriximiná

Pará



AUTORAS:
Laise Diniz e Juliene Pereira

4. PEDAGOGIAS DO TERRITÓRIO: AFETO, IDENTIDADE E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DE ORIXIMINÁ

Laise Diniz²²
Juliene Pereira²³

4.1 Contexto territorial e educacional quilombola em Oriximiná (PA)

A pesquisa realizada no município de Oriximiná evidencia os desafios estruturais enfrentados por povos e comunidades tradicionais no Estado do Pará. É um município em que coexistem comunidades quilombolas e indígenas, e, no âmbito deste estudo, o foco recaiu sobre as escolas quilombolas, distribuídas em quatro Unidades Regionais de Gestão Escolar (URGE)²⁴, que somam vinte escolas — entre polos e integradas — e atendem da educação infantil ao ensino fundamental II. As escolas quilombolas de Oriximiná constituem núcleos de resistência e pertencimento coletivo, atuando na interface entre as diretrizes formais da educação pública e as realidades territoriais do rio Trombetas.

A escuta aqui sistematizada parte de um conjunto de questões que orientam a análise: como as comunidades quilombolas constroem práticas educativas próprias frente às limitações impostas pelas políticas públicas? De que modo a colonialidade pedagógica se manifesta nas relações entre escolas e órgãos gestores, em especial, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)? Quais estratégias de resistência, autonomia e reexistência pedagógica são mobilizadas por professores e lideranças locais? E, por fim, como o currículo, a infraestrutura e a formação docente expressam as tensões entre a educação normativa do Estado e os modos de aprender e ensinar enraizados no território quilombola de Oriximiná? Com base nessas perguntas, o artigo pretende analisar as experiências educacionais desenvolvidas em Oriximiná, destacando os modos pelos quais comunidades quilombolas constroem práticas de resistência, autonomia e descolonização pedagógica diante das estruturas de poder e dos modelos normativos impostos pelo Estado. Mais do que descrever experiências locais, busca-

²² Pedagoga. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora da Flacso Brasil.

²³ Quilombola de Cachoeira Porteira, Oriximiná, Pará. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Pesquisadora da Flacso Brasil. Pós-doutoranda do projeto “Ensino, pesquisa e extensão com foco em gestão territorial, direitos culturais e desenvolvimento em comunidades quilombolas”, no âmbito do PPGSN/UFOPA.

²⁴ As Unidades Regionais de Gestão Escolar (URGE) são instâncias administrativas da SEMED responsáveis pela coordenação e acompanhamento das escolas em territórios específicos no município. Elas atuam na gestão pedagógica e operacional da rede, organizando formações, monitorando indicadores e articulando as demandas das escolas com a gestão central.

se problematizar as relações entre educação, território e poder, observando como a escola se converte em campo de disputas simbólicas e políticas pela legitimidade dos saberes.

Para alcançar esse propósito, o texto examina as condições materiais e institucionais que moldam o cotidiano escolar, a partir de três dimensões articuladas: a infraestrutura física e logística das escolas, os mecanismos de gestão e a mediação pedagógica. Procura-se compreender de que maneira a precariedade estrutural, a ausência de professores qualificados, a resistência institucional da SEMED e a falta de formação intercultural sistematizada afetam a qualidade e a autonomia da educação nos territórios. Em paralelo, o artigo analisa as estratégias de formação docente, autogestão comunitária e resistência curricular, valorizando as iniciativas locais que reafirmam o território como espaço de produção de conhecimento e de fortalecimento das identidades coletivas.

A escuta realizada em Oriximiná evidenciou que a educação quilombola é atravessada por desafios históricos, sociais e culturais que marcam o cotidiano escolar como um espaço de permanentes disputas e reinvenções. As marcas do colonialismo e da negligência estatal se manifestam na precariedade de infraestrutura, na ausência de políticas públicas específicas, na insuficiência de apoio psicossocial a estudantes e docentes e nas dificuldades de adaptação curricular às realidades locais, configurando um cenário em que a escola opera sob condições materiais e simbólicas de vulnerabilidade, o que evidencia a persistência de um modelo educacional normativo, pouco sensível às epistemologias e temporalidades próprias do território quilombola de Oriximiná.

No recorte empírico, a escuta envolveu sessenta e seis professores de vinte escolas quilombolas, distribuídas em quatro Unidades Regionais de Gestão Escolar, e evidenciou questões como a evasão escolar associada ao trabalho sazonal, à desvalorização da educação e à ausência de políticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional.

O protagonismo comunitário em Oriximiná aparece na defesa de maior autonomia na gestão educacional e na efetivação de políticas antirracistas que fortaleçam a identidade estudantil e o vínculo entre escola e território. A experiência de Oriximiná demonstra que as comunidades quilombolas enfrentam desafios de exclusão e invisibilidade e respondem a eles de forma própria, ancorada em histórias e práticas comunitárias. Mesmo sob condições desiguais de acesso a políticas públicas, essas comunidades mobilizam repertórios culturais e políticos que ressignificam a escola como território de luta, espaço de transmissão de saberes e instrumento de afirmação identitária. Observou-se que tais práticas revelam a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a diversidade como princípio

estruturante, assegurando a valorização cultural e epistemológica de cada povo e comunidade. Isso implica deslocar o paradigma integrador e homogeneizador que orienta o sistema educacional brasileiro, em direção a um modelo de educação territorializada, intercultural e anticolonial — capaz de traduzir, em termos pedagógicos e institucionais, o direito à diferença e à autodeterminação coletiva.

As análises reunidas neste artigo evidenciam que, mesmo diante da ausência histórica do Estado, as comunidades quilombolas constroem, a partir de suas práticas cotidianas, pedagogias de resistência e de cuidado. Nessas experiências, a escola é reinterpretada como espaço de continuidade cultural e de reinvenção política, onde o território se converte em sala de aula e a aprendizagem, em prática de liberdade. Em Oriximiná, o destaque recai sobre as estratégias de fortalecimento do clima escolar, o papel da educação antirracista e os desafios da formação docente em contextos de vulnerabilidade.

Assim, o artigo está organizado em eixos analíticos complementares: o primeiro discute a infraestrutura e a gestão escolar, abordando as condições materiais, logísticas e institucionais que estruturam o cotidiano das escolas quilombolas; o segundo trata da formação docente e das práticas pedagógicas, analisando os processos de capacitação, os desafios da formação intercultural e as estratégias locais de ensino; e o terceiro eixo aborda a autonomia, o currículo e a descolonização pedagógica, discutindo as formas de resistência comunitária, a reinterpretação do currículo e a construção de pedagogias ancoradas nos territórios e nos saberes tradicionais.

O município de Oriximiná, localizado às margens do rio Trombetas, no oeste do Pará, constitui um dos mais expressivos territórios de formação histórica e cultural quilombola da Amazônia. Segundo o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 68 comunidades oficialmente reconhecidas e 82 localidades habitadas por povos autoidentificados como remanescentes de quilombos. Segundo Acevedo e Castro (1998), a origem dessas comunidades remonta ao século XIX, quando grupos de africanos escravizados fugiram das fazendas de cacau e de gado do Baixo Amazonas — especialmente das regiões de Óbidos, Alenquer e Santarém — e buscaram refúgio nas cabeceiras dos rios e nas matas densas que cercam os rios Trombetas e Erepecuru. Esses grupos formaram os chamados *mocambos* ou *quilombos*, espaços de liberdade e autossuficiência que resistiram ao sistema escravista e deram origem a uma forma singular de organização social, baseada no uso comum da terra, na solidariedade familiar e no manejo sustentável dos recursos naturais.

A escuta que fundamenta este artigo integra o processo de escuta ativa promovido pela Coordenação de Educação Escolar Quilombola da SEMED de

Oriximiná, com a facilitação das pesquisadoras da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), entre as quais se destaca que uma das autoras é quilombola do município, cuja inserção territorial e reconhecimento comunitário foram fundamentais para o diálogo e a confiança entre os participantes. O grupo focal envolveu sessenta e seis professores de vinte escolas quilombolas, organizadas em quatro Unidades Regionais de Gestão Escolar (URGE), entre polos e anexas, responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. As escutas, conduzidas de forma dialógica e horizontal, abordaram os temas desenvolvimento socioemocional, clima escolar, evasão e abandono, infraestrutura, formação docente e gestão educacional, revelando tanto as limitações estruturais quanto às estratégias locais de resistência.

As escutas foram organizadas em torno de eixos temáticos como desenvolvimento socioemocional, clima escolar, evasão e abandono, além de questões administrativas e curriculares, que permitiram compreender, a partir das vozes dos próprios professores, as dinâmicas internas do cotidiano escolar e as interpretações que constroem sobre suas condições de trabalho e de ensino. A metodologia do grupo focal, ao valorizar a troca coletiva, revelou não apenas problemas estruturais e pedagógicos, mas também os modos de resistência, solidariedade e invenção pedagógica que emergem no interior das comunidades.

Em termos analíticos, esta parte do artigo busca articular as dimensões socioemocional, pedagógica e institucional para compreender como as escolas quilombolas de Oriximiná constroem estratégias próprias de permanência, enfrentam desigualdades estruturais e reconfiguram a relação entre a escola e a comunidade. Assim, a reflexão proposta inscreve-se na intersecção entre educação intercultural, sociologia da educação e estudos decoloniais, abordando a escola como espaço de disputa simbólica e de produção de novas pedagogias da resistência.

4.2 Habilidades Socioemocionais

A discussão sobre as chamadas habilidades socioemocionais ocupa hoje lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir das diretrizes da Organisation for Economic Co-operation and Development, que em português é Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as definem como competências relacionadas à autorregulação, empatia, colaboração e resiliência. Sob essa formulação, o socioemocional tem sido apresentado como instrumento de desenvolvimento individual e de preparo para o mercado de trabalho, alinhando-se ao discurso da “educação por competências” e às demandas de produtividade e

adaptabilidade típicas do capitalismo globalizado. Entretanto, do ponto de vista da sociologia crítica da educação, essa perspectiva hegemônica tende a despolitizar a experiência escolar, reduzindo dimensões éticas e afetivas da vida coletiva a indicadores comportamentais mensuráveis, além de deslocar para o indivíduo a responsabilidade por enfrentar desigualdades que são, em sua essência, estruturais. Assim, compreender as habilidades socioemocionais em contextos quilombolas requer deslocar o olhar analítico da psicologia individualista para uma sociologia das emoções enraizada na vida comunitária.

O que está em jogo não é a formação de sujeitos adaptáveis, mas a produção de sujeitos históricos — capazes de nomear suas emoções, compreender sua coletividade e agir sobre o mundo em favor da justiça e da dignidade. Nesse sentido, o “socioemocional” não é um campo neutro de competências, mas um território de disputa simbólica, onde se entrelaçam a educação, a política e a memória coletiva. É sob essa chave interpretativa que se analisam, a seguir, as percepções e práticas de professores e gestores das escolas quilombolas de Oriximiná, considerando os desafios e as potencialidades que atravessam o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes.

As escutas realizadas no encontro com professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas quilombolas de Oriximiná revelaram que o desenvolvimento socioemocional dos estudantes constitui um campo de tensão permanente entre a carência de políticas públicas adequadas e a potência das iniciativas locais. Para os educadores, as dificuldades de trabalhar as dimensões afetivas, éticas e relacionais da aprendizagem decorrem, em grande medida, da ausência de formações específicas voltadas à Educação Escolar Quilombola (EEQ). As capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) concentram-se majoritariamente em áreas urbanas e na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como os Programas Alfabetiza Pará, desdobrados localmente em Alfabetiza Oriximiná.

O *Programa Alfabetiza Pará* foi instituído pela Lei nº 9.867, de 13 de março de 2023, como política pública da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), em regime de colaboração entre Estado e municípios. Seu principal objetivo é assegurar que todas as crianças paraenses estejam alfabetizadas na idade certa — até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. As ações do programa se estruturam em três eixos interdependentes: avaliação, formação e material didático. Essa tríade visa promover o diagnóstico contínuo das aprendizagens, o desenvolvimento profissional dos docentes e o uso pedagógico qualificado dos recursos didáticos, configurando uma estratégia de gestão educacional orientada por metas de desempenho e monitoramento sistemático dos resultados.

Essa centralização geográfica e temática dificulta o acesso de educadores quilombolas a formações continuadas. Por outro lado, encontros relacionados ao Plano Político-Pedagógico Quilombola (PPP-Q) foram avaliados positivamente, por representarem um espaço de fortalecimento pedagógico e identitário, nos quais o diálogo entre escola e comunidade assume papel central. Nessas ocasiões, os professores destacaram a importância de discutir o currículo, o planejamento e as práticas de ensino a partir de suas próprias experiências, realidades e valores, transformando a formação em um momento de produção coletiva de sentidos sobre o que é educar em território quilombola.

No debate sobre as práticas em sala de aula, os professores destacaram a necessidade de promover autoestima, autoconhecimento e autonomia. Mais do que habilidades individuais, esses aspectos foram compreendidos como processos relacionais, forjados nas experiências cotidianas e nas interações comunitárias que sustentam o modo de vida quilombola. Nesse sentido, o socioemocional não se restringe à gestão de emoções ou à aquisição de competências interpessoais — tal como frequentemente formulado pelas políticas educacionais hegemônicas —, mas se traduz na capacidade de reconhecer-se como sujeito coletivo, herdeiro de uma história de resistência e pertencimento territorial.

A perspectiva antirracista emergiu como eixo estruturante dessa concepção de educação socioemocional, uma vez que orienta estudantes e docentes para enfrentarem desigualdades históricas, sociais e simbólicas que atravessam o espaço escolar, transformando-o em um território de afirmação e resistência cultural. Para os professores quilombolas, fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento é um ato político, ou seja, trata-se de reconstruir a imagem de si em oposição às marcas da subalternização imposta pelo racismo estrutural.

Assim, o desenvolvimento socioemocional assume um caráter de reparação histórica e coletiva, em que o afeto, o reconhecimento e a memória são mobilizados como instrumentos pedagógicos de libertação. Essas práticas também revelam uma compreensão ampliada da educação: formar sujeitos socioemocionalmente íntegros significa educar para a liberdade, resgatar a dignidade da experiência negra e afirmar o valor dos saberes quilombolas como fundamentos éticos e epistemológicos da vida comunitária. A escola, quando orientada por essa concepção, deixa de ser um espaço apenas de ensino formal e passa a ser um território de cuidado, acolhimento e reexistência, no qual o aprender e o sentir se entrelaçam na construção de sujeitos capazes de agir sobre o mundo sem romper com suas raízes.

A discussão evidenciou ainda que o desenvolvimento socioemocional deve ser entendido como uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e

comunidade, articulando dimensões afetivas, morais e culturais. No contexto quilombola, essas instâncias não se separam — formam uma rede orgânica de relações em que o cuidado, o pertencimento e o reconhecimento mútuo constituem a base da vida social. A falta de apoio familiar ou comunitário repercute diretamente na experiência emocional das crianças, manifestando-se em comportamentos como agressividade, retraimento ou indiferença. Desse modo, as emoções não aparecem como expressões puramente individuais, mas como formas socialmente produzidas e reguladas, moldadas pelas condições históricas e pelas expectativas normativas que permeiam o cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento socioemocional não se reduz à interioridade psíquica do sujeito, mas emerge das interações e afetos compartilhados que configuram o espaço escolar como arena moral e política. As relações entre professores e alunos, mediadas por afetos como empatia, paciência e solidariedade, constituem verdadeiros rituais de sociabilidade que reproduzem — ou transformam — as hierarquias e os valores da comunidade. O reconhecimento do outro, a validação das emoções e o exercício do cuidado tornam-se práticas pedagógicas centrais, capazes de restaurar a coesão social abalada por séculos de desvalorização e exclusão racial.

Entretanto, os professores apontaram limitações estruturais que dificultam a sustentação dessa pedagogia afetiva. A ausência de suporte psicológico e social nas escolas e a sobrecarga colocada sobre os docentes a responsabilidade de mediar conflitos, acolher dores e reconstruir vínculos — tarefas que extrapolam sua formação técnica e as condições de trabalho disponíveis. Problemas como depressão, uso de drogas e conflitos familiares aparecem no cotidiano escolar sem que haja uma rede de apoio institucionalizada para lidar com tais situações. A ausência de profissionais especializados agrava a vulnerabilidade de alunos e professores, além de comprometer a capacidade de mediação pedagógica. Até profissionais indiretos, como os barqueiros responsáveis pelo transporte escolar, precisam estar preparados para lidar com situações de acolhimento, pois seu despreparo impacta o bem-estar dos estudantes, especialmente os que iniciam a jornada escolar ainda de madrugada. Tais carências ampliam a vulnerabilidade de alunos e professores, corroendo o equilíbrio emocional e enfraquecendo o sentido de pertencimento coletivo.

A ausência de uma política pública específica voltada à formação docente para o acolhimento emocional, por parte da Secretaria de Educação, para preparar os docentes para situações de acolhimento emocional, reflete uma lacuna estrutural na política educacional municipal, marcada pela incapacidade do Estado em reconhecer as singularidades socioculturais e históricas das comunidades

quilombolas. Tal ausência não se limita a uma omissão administrativa, mas expressa uma forma de colonialidade institucional, em que a lógica universalista da gestão escolar invisibiliza contextos de vulnerabilidade que demandam práticas pedagógicas e afetivas diferenciadas. Conforme a coordenadora da educação escolar quilombola, ações pontuais de acolhimento têm ocorrido de forma fragmentada desde 2020, sem continuidade ou sistematização. Essa intermitência das políticas de cuidado revela a baixa prioridade atribuída às populações historicamente marginalizadas, que permanecem na periferia das agendas institucionais. Na sede do município, há maior visibilidade e presença de psicólogos, mas esses profissionais não atuam diretamente com os alunos, seu trabalho se restringe a intervenções pontuais, distantes das realidades cotidianas dos alunos. Nas zonas rurais, onde as necessidades são mais urgentes devido ao isolamento geográfico e à vulnerabilidade socioeconômica, o suporte é inexistente, reforçando as disparidades regionais.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já marcada por tensões desde sua formulação, teve seu processo interrompido e fragilizado pelo contexto da pandemia, o que ampliou as assimetrias históricas de acesso e de qualidade na educação. Embora a BNCC proponha o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como parte integrante da formação integral, sua aplicação é permeada por um universalismo normativo, que desconsidera as múltiplas realidades culturais e territoriais do país. No caso de Oriximiná, a ausência de materiais pedagógicos adaptados à realidade quilombola e a inexistência de processos sistemáticos de capacitação docente resultam em uma aplicação genérica e descontextualizada das diretrizes nacionais. O discurso da flexibilidade curricular, que permitiria aos municípios adequar os conteúdos às suas especificidades, converte-se, na prática, em delegação de responsabilidades sem suporte institucional. A falta de investimento técnico e político para que a Secretaria Municipal de Educação traduza a BNCC em práticas sensíveis ao contexto quilombola evidencia uma forma de colonialidade do currículo, em que a padronização epistemológica substitui o diálogo intercultural.

Em conversa com uma docente de Oriximiná, ficou claro que em contextos de vulnerabilidade social, como nas comunidades quilombolas, as habilidades socioemocionais são cruciais, não apenas para o sucesso escolar, mas também para a formação de indivíduos resilientes e conscientes de sua identidade. Segundo ela, isso é essencial para que os jovens aprendam a lidar com situações de preconceito, que aparecem até mesmo no ambiente interno das comunidades quilombolas. Essas situações de preconceito destacam aspectos como vestimenta, cabelo e religião e demonstram que valores de fora da comunidade acabam sendo

internalizados pela população, o que afeta o bem-estar dos alunos e professores. Para os educadores, esse é um ponto que precisa ser enfrentado com políticas antirracistas consistentes, que fortaleçam o reconhecimento das práticas culturais quilombolas como fonte de autoestima e pertencimento.

Em síntese, a equipe de pesquisa entendeu que a urgência do desenvolvimento socioemocional nas escolas quilombolas não se limita a uma necessidade pedagógica, mas se configura como resposta às múltiplas camadas de opressão enfrentadas pelas comunidades. Apesar dessa urgência, os relatos evidenciam que o assunto permanece desarticulado e desigual. Para que se avance nesse campo, sugere-se a construção de uma política específica e contínua, que assegure a presença de profissionais de apoio psicológico, valorize as práticas culturais locais e promova formações que unam a BNCC a uma perspectiva quilombola.

Pensar o socioemocional em contextos quilombolas exige deslocar o eixo epistemológico que sustenta as políticas globais de educação. O paradigma dominante — oriundo de matrizes eurocêntricas e difundido por organismos internacionais — concebe as emoções como atributos psicológicos universais, individualmente mensuráveis e orientados à performance. Essa abordagem traduz uma racionalidade neoliberal que faz das emoções instrumentos de governança da subjetividade, transformando a empatia em “competência” e o autocontrole em “capital emocional”. Em contrapartida, as experiências das escolas quilombolas de Oriximiná revelam que o emocional é, antes de tudo, um campo de produção social de sentido, onde afeto, memória e pertencimento se entrelaçam na elaboração de identidades coletivas e na luta por reconhecimento.

Nesse horizonte, o desenvolvimento socioemocional não pode ser reduzido à adaptação de sujeitos a um sistema desigual, mas deve ser compreendido como processo de reinscrição histórica da dignidade e da humanidade negadas. Em sociedades racialmente hierarquizadas, como a brasileira, as emoções são também dispositivos de poder — moldadas por séculos de colonialidade que ensinaram a alguns a se conter, e a outros, a temer. Assim, trabalhar o emocional nas escolas quilombolas significa repolitizar a afetividade, reconhecendo-a como espaço de disputa e reexistência. O que está em jogo é uma pedagogia das emoções emancipatórias, em que sentir não é fragilidade, mas gesto ético e político de afirmação da vida negra, coletiva e territorializada.

4.3 Clima escolar e infraestrutura

O clima escolar nas comunidades quilombolas de Oriximiná revela uma

realidade marcada por desafios estruturais, emocionais e pedagógicos que impactam diretamente a qualidade da educação. Professores e gestores apontam que a ausência de recursos básicos, a precariedade da infraestrutura, a falta de serviços de psicólogos e assistentes sociais, bem como a desvalorização dos profissionais gera um ambiente escolar frágil, no qual tanto alunos quanto educadores enfrentam sobrecarga e insegurança.

A infraestrutura escolar também foi apontada como uma das principais barreiras ao aprendizado. A ausência de climatização, falta de água potável e a precariedade dos transportes para alunos reforçam as desigualdades e geram um ciclo de desmotivação. Muitos alunos percorrem longas distâncias em barcos conduzidos por profissionais mal remunerados, que precisam lidar sozinhos com as crianças durante a viagem, comprometendo tanto a segurança física quanto o bem-estar emocional das crianças. As jornadas que começam antes das cinco da manhã resultam em fadiga, falta de concentração e criam um ciclo de desvantagem. Essa precariedade reforça a marginalização histórica das comunidades quilombolas e a ausência de investimentos que garantam acesso à educação.

Nesse contexto, algumas iniciativas locais têm buscado mitigar os efeitos da exclusão. Um exemplo citado pela coordenadora de educação escolar quilombola foi a adoção de um sistema de alimentação para alunos que chegam de regiões mais distantes, assegurando-lhes uma refeição logo ao chegar à escola. Essa medida, ainda que simples, teve impactos positivos no estado psicológico e na disposição dos estudantes, mostrando como pequenas políticas inclusivas podem contribuir para reduzir desigualdades.

Os professores também relatam conflitos religiosos e culturais, fruto da diversidade de crenças afro-brasileiras e cristãs. Isso é um reflexo da heterogeneidade cultural nas comunidades quilombolas e exige constante mediação. No cotidiano escolar, essa pluralidade demanda dos educadores um trabalho contínuo de mediação simbólica e emocional, que extrapola as funções pedagógicas tradicionais. O exercício do diálogo e da escuta ativa torna-se, para os docentes, um gesto ético e político de reconhecimento da diferença e de reconstrução da coesão social. Nessa prática, a inclusão não é compreendida como mera tolerância, mas como afirmação do direito de existir e de expressar o sagrado a partir de cosmologias negras e populares.

Os docentes destacam também que as turmas multisseriadas, comuns em escolas quilombolas, impõem desafios adicionais, pois precisam atender a diferentes faixas etárias em uma única sala de aula. Essa dinâmica, embora inevitável diante da falta de professores, compromete a qualidade do ensino e

reflete a exclusão estrutural dessas comunidades. Para superar essas dificuldades, e diante da ausência do Estado em muitas situações, os professores contam com a ajuda da comunidade. A mobilização comunitária se traduz em iniciativas concretas, como a construção de salas de aula e a organização de eventos voltados a alunos com necessidades especiais, demonstrando que a participação das famílias e lideranças locais é capaz de mitigar, ainda que parcialmente, a precariedade estrutural que marca a realidade das escolas quilombolas. Esse engajamento fortalece vínculos sociais, gera pertencimento e amplia a percepção de que a escola é um espaço coletivo, sustentado pela comunidade. No entanto, os educadores destacam que o fortalecimento desse vínculo só será efetivo se vier acompanhado de um planejamento escolar mais inclusivo e enraizado nas realidades locais. O envolvimento das famílias no processo educacional é essencial para garantir uma educação que vá além do currículo tradicional, mas também reafirme a identidade cultural da comunidade.

Em síntese, o clima escolar em Oriximiná é atravessado por precariedades materiais e simbólicas que afetam profundamente a experiência educacional. Se, por um lado, a mobilização comunitária e iniciativas pontuais mostram caminhos possíveis de resistência, por outro, a ausência de políticas públicas estruturadas perpetua um ciclo de exclusão. Garantir transporte adequado, apoio psicológico, infraestrutura digna e valorização dos profissionais é essencial para transformar a escola quilombola em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover justiça social e fortalecimento cultural.

4.4 Abandono e evasão escolar

Entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de Oriximiná, o debate sobre abandono e evasão escolar revisitou uma realidade marcada pela intersecção de fatores culturais, socioeconômicos e institucionais. A necessidade de trabalho, sobretudo durante os períodos de colheita da castanha ou em atividades ligadas ao turismo, aparece como um dos principais motivos para a saída precoce dos jovens da escola. Em muitos casos, os compromissos com a subsistência da família se sobrepõem ao tempo dedicado aos estudos. A desvalorização da educação em alguns lares reforça a percepção de que o trabalho é mais útil e importante do que os estudos, o que afeta diretamente o engajamento dos estudantes.

Outro elemento apontado foi o papel ambíguo do Programa Bolsa Família. Se, por um lado, o benefício garante segurança alimentar, por outro, alguns estudantes acabam frequentando a escola apenas para manter o auxílio, sem um engajamento real com o aprendizado. A relação entre os programas de

transferência de renda e a permanência escolar, como o *Pé-de-Meia* e o *Bolsa Família*, revela-se menos direta do que sugerem as análises de cunho instrumental. Embora esses programas mobilizem o discurso da inclusão educacional, seu desenho institucional opera majoritariamente sobre a lógica da *condicionalidade* — isto é, o acesso ao benefício depende da presença escolar, mas não garante as condições materiais, emocionais e culturais para que essa presença se converta em aprendizagem significativa. No caso das comunidades quilombolas, essa política de incentivo se inscreve em um contexto de ausência estrutural do Estado, onde o problema da evasão não se reduz à falta de renda, mas à falta de políticas de pertencimento. Assim, a escola passa a ser frequentada, muitas vezes, por obrigação e não por reconhecimento de sentido, transformando a permanência em mera *presença administrada*.

Na tentativa de reverter esse quadro, professores ressaltaram a importância da busca ativa, estratégia que consiste em identificar e reinserir alunos que deixaram de frequentar as aulas. Mas, na prática, o processo encontra barreiras: famílias que mudam constantemente de localidade, longas distâncias a serem percorridas até a escola e a falta de apoio dos próprios responsáveis. A essas barreiras, soma-se o calendário escolar imposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que não dialoga com a vida quilombola e contribui para ausências prolongadas.

As consequências são sentidas no desempenho dos alunos. Muitos, além de precisarem trabalhar, assumem responsabilidades domésticas, como o cuidado com irmãos mais novos, ou enfrentam situações de vulnerabilidade extrema, incluindo, em casos extremos, a fome. Essas condições criam um ciclo de desvantagens que impacta diretamente o aprendizado e a continuidade na escola. Essas dificuldades cotidianas revelam que a evasão escolar não decorre de um suposto desinteresse dos estudantes, mas de um conjunto de condicionantes estruturais e simbólicos que limitam a experiência educativa. Ao mesmo tempo em que o Estado cobra frequência e desempenho, ele falha em garantir as condições mínimas de permanência — transporte, alimentação, infraestrutura e materiais pedagógicos contextualizados.

No entanto, os professores também indicam caminhos possíveis. A incorporação da Lei nº 10.639/2003, que trata da história e cultura afro-brasileira, aparece como uma ferramenta fundamental para fortalecer a identidade dos estudantes e tornar o currículo mais próximo de suas realidades. Projetos de valorização cultural, oficinas de culinária tradicional e o uso de bonecas negras na educação infantil foram citados como exemplos de práticas capazes de fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento, diminuindo a evasão.

Outro aspecto que ganhou espaço na discussão foi a identificação étnico-racial que revela tensões entre as formas institucionais de classificação e as experiências vividas de pertencimento. Muitos alunos são registrados oficialmente como “pardos”, uma classificação que não reflete a diversidade de identidades quilombolas. Esse descompasso entre a autoidentificação e as classificações oficiais reforça a necessidade de discutir com mais profundidade a identidade racial e seus possíveis impactos na permanência escolar quilombola. A ausência de reconhecimento formal afeta não apenas a produção de dados sobre as comunidades, mas também a maneira como os estudantes se percebem dentro do espaço escolar, influenciando diretamente sua autoestima, engajamento e permanência.

Por outro lado, a dimensão de gênero apareceu de forma marginal nas falas dos professores, sendo apenas mencionada de modo tangencial. Essa lacuna impede uma compreensão mais ampla sobre como as desigualdades de gênero se entrelaçam às dinâmicas raciais e econômicas, produzindo vulnerabilidades específicas. Uma análise interseccional — que considere raça, gênero e território — poderia revelar, por exemplo, quais trajetórias escolares estão mais expostas à evasão, e de que maneira a divisão sexual do trabalho e as expectativas sociais recaem de forma distinta sobre meninas e meninos quilombolas.

Os dados empiricamente ouvidos evidenciam que a evasão escolar, nas escolas quilombolas de Oriximiná, não resulta apenas da pobreza material, mas do desencontro entre os tempos sociais da vida quilombola e os tempos institucionais da escola. As longas distâncias percorridas, o trabalho sazonal nos castanhais, a escassez de transporte e o desalinhamento do calendário letivo com o ritmo comunitário produzem um cotidiano escolar fragmentado, marcado por ausências que não são desinteresse, mas expressão de uma lógica territorial própria. Em meio a essas condições adversas, os professores assumem funções que ultrapassam a docência — são conselheiros, mediadores e articuladores sociais —, sustentando a escola como um núcleo moral de continuidade coletiva. As narrativas revelam, portanto, que a permanência escolar não depende apenas da oferta de vagas, mas da capacidade da escola de se enraizar no território e traduzir, pedagogicamente, as condições de vida das comunidades. Mais do que um problema de evasão, trata-se de um processo de disputa por sentidos: entre uma educação que exige adaptação à norma e outra que reivindica o direito de existir a partir da diferença.

4.5 Gestão, dados e valorização da educação quilombola

Entre os muitos obstáculos enfrentados pelas escolas quilombolas de Oriximiná, a gestão educacional e a inconsistência nos dados aparecem como entraves centrais para o planejamento e a execução de políticas públicas. Como destacou uma docente, os números oficiais do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) muitas vezes não correspondem à realidade vivida nas comunidades. A subnotificação de matrículas, a ausência de registros civis e a precariedade dos sistemas de informação configuram mecanismos sutis de exclusão, pelos quais o Estado se ausenta justamente onde sua presença seria mais necessária. O efeito disso é que, quando os registros subestimam o número de matrículas, as escolas deixam de receber recursos essenciais para seu funcionamento. Essa “estatística ausente” evidencia como o conhecimento produzido pelo Estado — via censos, diagnósticos e indicadores — continua operando sob lógicas centralizadas e urbanocêntricas, desconsiderando os modos locais de organização e as dinâmicas comunitárias quilombolas.

O problema se agrava diante da falta de autonomia financeira em relação às Secretarias de Educação — que decidem onde e como usar os recursos recebidos. Com isso, as escolas quilombolas se tornam reféns de decisões tomadas longe de sua realidade cotidiana. Projetos que poderiam garantir avanços concretos — como a contratação de professores quilombolas, a produção de material didático específico ou a melhoria da infraestrutura escolar — ficam subordinados às prioridades políticas de cada governo municipal.

Na estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Oriximiná, existe uma Diretoria de Educação da Área Rural, sob a qual se encontram as coordenações de Educação Escolar Quilombola e de Educação Escolar Indígena. Essa organização, embora reconheça formalmente a diversidade sociocultural do município, não se traduz em autonomia político-pedagógica. Segundo os professores e coordenadores entrevistados, as decisões referentes às escolas quilombolas são, em geral, centralizadas na sede municipal, o que limita a capacidade das coordenações específicas de planejar e executar ações coerentes com as realidades locais. Essa limitação contraria o espírito da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O documento estabelece que a Educação Escolar Quilombola deve ser gestada com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, assegurando a participação efetiva das comunidades quilombolas em todas as etapas do processo educacional — do

planejamento à avaliação. Ao não garantir essa autonomia, o poder público municipal acaba reduzindo a coordenação quilombola a uma instância meramente consultiva, sem poder decisório sobre currículo, calendário, formação docente ou alocação de recursos.

Essa dependência hierárquica produz um efeito cascata de instabilidade institucional. A rotatividade constante dos gestores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, frequentemente vinculada às mudanças políticas locais, inviabiliza a consolidação de projetos educacionais de médio e longo prazo. A cada nova gestão, há uma ruptura simbólica e administrativa que interrompe processos de formação, desarticula parcerias e impõe novas prioridades alheias à continuidade das políticas. Essa lógica de governança descontínua converte a política educacional em um campo de disputas imediatistas, em que o planejamento cede lugar à descontinuidade. O resultado é uma memória institucional fragmentada, na qual o trabalho coletivo das escolas quilombolas é constantemente recomeçado, sem acumular experiência ou reconhecimento.

Essa questão administrativa se conecta a um problema mais profundo: a desvalorização da educação quilombola no sistema formal. Ainda hoje, a pauta das comunidades aparece como periférica. Isso perpetua a exclusão e limita o acesso a uma educação que contemple suas realidades culturais, sociais e econômicas. Como afirmou uma docente, trata-se de uma manifestação do racismo estrutural: a ausência de políticas específicas e a resistência em reconhecer a educação quilombola como prioridade resultam em invisibilidade e em constante ameaça de retrocesso. Para amenizar esse problema, a coordenadora sinalizou o desejo de criação de uma diretoria própria de educação quilombola, simbolizando autonomia e protagonismo do povo quilombola. Esse seria um passo crucial para garantir que essas vozes sejam ouvidas e que a educação quilombola se torne um instrumento de fortalecimento cultural.

Outro ponto sensível que evidencia as desigualdades históricas enfrentadas pelas comunidades quilombolas diz respeito aos processos seletivos para contratação de professores. Embora a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 determine, em seu artigo 15, que os sistemas de ensino devem assegurar a prioridade na contratação de profissionais oriundos das próprias comunidades quilombolas, na prática, essa diretriz é frequentemente desrespeitada. Em Oriximiná, professores relataram que a prioridade é raramente observada, sendo necessário, em diversos casos, a intervenção do Ministério Público para garantir o cumprimento de um direito já normatizado. Esse descumprimento revela não apenas falhas administrativas, mas um descompasso entre a legislação e a prática institucional, em que as políticas de reconhecimento são esvaziadas por mecanismos de exclusão

velada.

A exigência exclusiva de graduação para participar desses processos seletivos, por exemplo, se torna uma barreira para muitos, considerando que o acesso ao ensino superior ainda é limitado para essas populações. A abertura de exceções para professores com magistério revela uma tentativa de adaptação, mas também expõe a falta de uma política consistente de incentivo à formação superior quilombola. Esses processos também revelam um déficit democrático: os alunos, principais afetados pelas contratações, não participam das decisões que moldam a qualidade de seu ensino. Essa ausência de voz reforça um padrão de verticalidade das políticas públicas, nas quais comunidades vulnerabilizadas raramente são protagonistas das soluções que lhes dizem respeito. Esse padrão de política pública verticalizada, baseado em decisões tomadas “de cima para baixo”, inviabiliza uma gestão democrática e territorializada da educação, enquanto impede a construção coletiva das soluções educacionais e enfraquece o protagonismo quilombola.

Na prática, a soma desses fatores — invisibilidade nos dados, falta de autonomia financeira, desvalorização institucional e exclusão nos processos seletivos — cria um ciclo de precariedade que mantém a educação quilombola em posição marginal. Romper esse ciclo exige descentralização, investimento contínuo e ações afirmativas que garantam a presença de professores quilombolas, o fortalecimento da identidade cultural e a inclusão das comunidades na formulação das políticas. Mais do que corrigir falhas administrativas, trata-se de reconhecer a educação quilombola como um direito e como um instrumento de fortalecimento social e político.

4.6 Os dilemas da Educação Indígena em Oriximiná

Ainda que as escutas tenham se concentrado na educação escolar quilombola, o encontro com professores indígenas em Oriximiná trouxe elementos que não podem ser ignorados. Os relatos apontaram para uma precarização estrutural do trabalho docente, marcada pela falta de pagamento dos professores e pela sobrecarga enfrentada em salas multisseriadas, nas quais um mesmo educador precisa lidar com turmas de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Essa realidade compromete diretamente a qualidade do ensino nas aldeias e expõe a fragilidade das políticas voltadas para a educação escolar indígena.

Outro ponto central foi o movimento crescente de famílias indígenas que buscam matricular seus filhos em escolas da cidade, motivadas pela necessidade de aprender a língua portuguesa e pela insuficiência da oferta educacional nas aldeias. Esse deslocamento, entretanto, tem gerado um choque cultural: alunos que

chegam às escolas urbanas enfrentam barreiras linguísticas e episódios de preconceito, sendo muitas vezes criticados por não dominarem o português, apesar de serem fluentes em suas línguas originárias. A ausência de políticas que assegurem apoio pedagógico e emocional nesse processo agrava a exclusão, deixando esses jovens entre dois mundos que raramente dialogam.

A conversa com os professores indígenas também destacou que esse deslocamento deve ser entendido como uma tentativa de garantir o direito à educação. Nesse sentido, políticas que assegurem acompanhamento contínuo são fundamentais para que as necessidades culturais e acadêmicas desses estudantes sejam atendidas de forma integrada, respeitando as especificidades linguísticas e identitárias de cada povo.

Em síntese, os desafios enfrentados pela educação indígena em Oriximiná dialogam diretamente com aqueles observados nas escolas quilombolas: desvalorização docente, precariedade da infraestrutura, ausência de políticas de apoio psicológico e pedagógico e falta de respeito às identidades culturais. A inclusão dessa escuta amplia a compreensão sobre como diferentes povos tradicionais da região amazônica compartilham lutas semelhantes diante de um sistema educacional que ainda não reconhece plenamente sua diversidade, nem garante mecanismos efetivos de equidade ou valorização cultural.

Assim, a escuta dos professores indígenas de Oriximiná amplia o horizonte interpretativo deste estudo ao evidenciar que tanto a Educação Escolar Quilombola quanto a Educação Escolar Indígena sofrem os efeitos de uma mesma matriz de exclusão estrutural, marcada pela negação do direito à diferença e pela fragilidade das políticas de gestão territorializada da educação. O que está em jogo, em última instância, é a possibilidade de construir uma pedagogia da coabitação, na qual os sujeitos aprendam a viver e educar em meio à pluralidade, reconhecendo que a interculturalidade não é um adorno do currículo, mas o próprio fundamento ético e político da educação democrática na Amazônia.

4.7 Os caminhos possíveis

O processo de escuta realizado em Oriximiná revela as contradições da educação quilombola no Brasil. Se, por um lado, fica claro que o sistema educacional ainda não reconhece plenamente as especificidades culturais e históricas dessas comunidades, por outro, professores, gestores e lideranças demonstram sua rede de resistência, transformando a escola em um espaço de preservação cultural, enfrentamento ao racismo e construção de futuros possíveis.

Para que a situação se aproxime do ideal, as mudanças são urgentes. Não

se trata apenas de resolver problemas pontuais de infraestrutura ou de ajustar processos burocráticos. É preciso repensar o lugar da educação quilombola dentro das políticas públicas brasileiras. Durante as conversas com os educadores de Oriximiná, é possível vislumbrar um caminho baseado em três pilares fundamentais: currículo, formação docente e gestão.

As vozes ouvidas em Oriximiná apontam para a necessidade de uma virada estrutural na forma como o Estado concebe e executa a educação quilombola. O primeiro pilar — o currículo — demanda que o conhecimento seja territorializado, isto é, produzido a partir dos modos de vida, das memórias e das cosmologias locais, em diálogo com a BNCC, mas não subordinado a ela. Isso significa romper com a lógica universalista e incorporar saberes do território como fundamentos pedagógicos, garantindo que o ensino traduza as experiências quilombolas de tempo, espaço e pertencimento.

O segundo pilar — a formação docente — exige uma política continuada, territorial e intercultural, que reconheça o professor quilombola não como executor de programas externos, mas como intelectual orgânico do território, capaz de produzir teoria e prática a partir de sua realidade. A formação deve ser concebida como espaço de autoria, em que o conhecimento acadêmico e o saber comunitário se entrecruzam, fortalecendo a identidade e o compromisso político com o direito à diferença.

Em Oriximiná, as emoções, o cuidado e a memória emergem como categorias políticas, e não apenas afetivas: são instrumentos de coesão social e pedagogias do vínculo que sustentam a permanência escolar, mesmo diante da precariedade material. A interdependência entre território, afeto e identidade mostra que a educação quilombola opera sob outros regimes de valor e temporalidade, nos quais o ensino não se separa da vida. Nesse sentido, as escolas funcionam como instituições morais do território, produtoras de continuidade e de reconhecimento coletivo.

A análise sugere que a centralidade do socioemocional nas políticas educacionais deve ser reinterpretada a partir de epistemologias negras e amazônicas, nas quais sentir é também conhecer e resistir. Em vez de importar modelos globais de competências individuais, é necessário construir pedagogias do território — afetivas, intergeracionais e comunitárias — capazes de transformar a educação em ferramenta de reparação histórica e de reconstrução do comum. Assim, a experiência de Oriximiná não apenas denuncia a exclusão estrutural, mas propõe outra gramática para pensar a justiça educacional: uma justiça medida pelo pertencimento, pela continuidade cultural e pela dignidade do viver coletivo.

Por fim, a gestão educacional só cumprirá sua função se for democrática e

descentralizada, devolvendo às coordenações quilombolas a autonomia prevista na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Sem autonomia administrativa, pedagógica e financeira, a educação quilombola permanece refém da descontinuidade e das mudanças de governo. Consolidar essa autonomia é garantir que as decisões sobre o calendário, o currículo e os recursos sejam tomadas com e a partir das comunidades.

Essas recomendações se articulam a um princípio maior: a valorização da identidade quilombola como estratégia pedagógica. O fortalecimento da autoestima, do autoconhecimento e da consciência histórica são vistos como caminhos para enfrentar tanto os desafios internos quanto os externos, marcados pelo racismo estrutural e pela exclusão social. Nesse sentido, a educação quilombola não é apenas ensino; é também resistência e emancipação.

Em síntese, as recomendações não falam apenas de escolas melhores, mas de um país mais justo. Valorizadas e estruturadas, as escolas quilombolas de Oriximiná podem se tornar laboratórios de um novo modelo educacional, onde currículo, gestão e comunidade caminham juntos. Mais do que cumprir uma obrigação legal, trata-se de enfrentar uma dívida histórica. A educação quilombola, se tratada como prioridade, pode ser uma das chaves para transformar desigualdades seculares em caminhos de emancipação cultural, social e política.

A experiência de Oriximiná nos ensina que a escola quilombola não pede inclusão, mas reconhecimento. Reconhecer sua legitimidade é reconhecer outro modo de pensar e fazer educação — uma pedagogia enraizada na vida coletiva, que não busca apenas ensinar, mas reexistir. O desafio que se coloca ao Estado brasileiro, e à pesquisa acadêmica, é o de escutar essas experiências, não como exceção, mas como modelos de futuro para uma educação plural, justa e decolonial.

Referências

ACEVEDO, Rosa & CASTRO, Edna. *Negros do Trombetas: guardiães de matas e rios*. 2. ed. Belém: Cejup; UFPA/NAEA, 1998. 278 p.

BOURDIEU, Pierre. *Poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.867, de 13 de março de 2023. Institui o Programa Alfabetiza Pará e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, 14 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing, 2015.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. *Pedagogias decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: ABYAYALA, 2013. Tomo I, p. 23-69. (Série Pensamento decolonial).

EDUCAÇÃO TERRITORIAL E (RE)EXISTÊNCIA NO MARÓ:

pedagogias da vida, da memória e do território

Pará



Belém



Santarém



Terra Indígena Maró

AUTORAS:
Laise Diniz e Juliene Pereira

5. EDUCAÇÃO TERRITORIAL E (RE)EXISTÊNCIA NO MARÓ: PEDAGOGIAS DA VIDA, DA MEMÓRIA E DO TERRITÓRIO

Laise Diniz²⁵
Juliene Pereira²⁶

5.1 Contexto territorial e educacional

O Estado do Pará abriga realidades educacionais profundamente diversas, que expressam a riqueza cultural da Amazônia e, ao mesmo tempo, evidenciam desafios estruturais enfrentados por povos e comunidades tradicionais. Neste cenário, destaca-se a Terra Indígena (TI) Maró, em Santarém (PA), que reúne aldeias e escolas que articulam saberes tradicionais e práticas pedagógicas próprias. Às margens do rio Maró, no oeste do Pará, vivem os povos Borari e Arapium. A TI Maró, reconhecida oficialmente em 2024, reúne três aldeias: Cachoeira do Maró, São José III e Novo Lugar.

A presença da escola, longe de representar uma imposição exógena do Estado, é reinterpretada como instrumento de continuidade cultural e de mediação entre os conhecimentos tradicionais e as linguagens do mundo não indígena. A educação, assim, se inscreve em um horizonte político e ontológico mais amplo: o de educar para permanecer no território e garantir a transmissão intergeracional de uma forma própria de existir e de aprender na Amazônia.

A escuta na TI Maró foi guiada por um conjunto de questões que estruturam a análise e permitem compreender as dinâmicas entre escola, território e poder. Procurou-se investigar: i) como os povos Borari e Arapium constroem práticas educativas próprias diante das limitações impostas pelas políticas públicas; ii) de que modo a colonialidade pedagógica se manifesta nas relações entre as escolas indígenas e os órgãos gestores, em especial a Secretaria Municipal de Educação (SEMED); iii) quais estratégias de resistência, autonomia e (re)existência pedagógica são mobilizadas por professores, estudantes e lideranças locais; iv) como o currículo, a infraestrutura e a formação docente expressam as tensões entre a educação normativa do Estado e os modos de aprender e ensinar enraizados na territorialidade indígena.

Com base nessas questões, o artigo analisa as experiências educacionais desenvolvidas na TI Maró, destacando os modos pelos quais a comunidade

²⁵ Pedagoga. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora da Flacso Brasil.

²⁶ Quilombola de Cachoeira Porteira, Oriximiná, Pará. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Pesquisadora da Flacso Brasil. Pós-doutoranda do projeto “Ensino, pesquisa e extensão com foco em gestão territorial, direitos culturais e desenvolvimento em comunidades quilombolas”, no âmbito do PPGSN/UFOPA.

transforma a escola em espaço de resistência, autonomia e descolonização pedagógica diante das estruturas de poder e dos modelos institucionais impostos pelo Estado. Mais do que descrever uma experiência local, busca-se problematizar as relações entre educação, território e poder, observando como a escola se converte em um campo de disputas simbólicas e políticas pela legitimidade dos saberes, em que se confrontam epistemologias ocidentais e modos próprios de pensar, ensinar e viver dos povos Borari e Arapium.

Para sustentar as análises apresentadas, a escuta combinou observação, entrevistas e grupos focais, acompanhando as atividades da Vivência Pedagógica e registrando interações sociais, práticas culturais e dinâmicas escolares. Foram ouvidos caciques, professores, pais e estudantes, que discutiram desde a implementação do Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) até as expectativas para o futuro da educação local.

5.2 “Baixar as bandeiras e subir o cocar”: a Vivência Pedagógica como ato de autonomia e (re)existência

Criada em 2015, a Vivência Pedagógica nasce da decisão das lideranças de substituir as comemorações da Semana da Pátria — que tradicionalmente exaltam símbolos nacionais como bandeira, hino e heróis da independência — por uma programação própria, voltada à realidade e aos valores locais. O gesto simbólico de “baixar as bandeiras e subir o cocar” marcou a construção de uma pedagogia voltada à autonomia e à valorização da identidade coletiva.

Entre os dias 1º e 6 de setembro de 2024, a equipe da Flacso Brasil acompanhou a **Vivência Pedagógica na Terra Indígena Maró**, período em que a comunidade se reúne para fortalecer os vínculos entre escola, cultura e território. Durante sete dias, crianças, jovens, professores, pais, pajés e anciãos se reúnem em oficinas, debates e apresentações que integram o cotidiano e o espaço escolar em um processo de fortalecimento cultural e educacional. A Vivência se consolida como um espaço de decisão coletiva, no qual se define o tipo de escola que deseja, reafirmando a importância de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada.

As atividades articulam saberes tradicionais e conhecimentos escolares, o currículo é continuamente reconstruído a partir da experiência e da vivência comunitária. A língua Nheengatu ocupa um importante papel nesse processo, não apenas como meio de comunicação, mas como princípio epistemológico e modo de pensar o mundo. Ao reivindicar o direito de ensinar e aprender segundo suas próprias referências, os povos Borari e Arapium desafiam as hierarquias do conhecimento e produzem pedagogias de (re)existência (Walsh, 2013) — práticas

educativas que, em vez de reproduzirem o modelo escolar colonial, instauram outras formas de saber e de ser.

Em 2024, o local central da Vivência foi o Acampamento, um território reconquistado após ter sido ocupado pela extração de madeiras e hoje transformado em símbolo de resistência. As tarefas são compartilhadas conforme a lógica cotidiana das aldeias: a comunidade “arma”²⁷ redes, monta barracas e se organiza em grupos responsáveis pela cozinha, caça, limpeza e vigilância — e o trabalho coletivo se converte em exercício pedagógico. Essa organização reflete a pedagogia do viver em comum, na qual aprender significa cooperar, escutar e reconhecer a interdependência entre humanos e não humanos.

Do meio-dia às seis da tarde, instala-se o silêncio: é o tempo dos “seres invisíveis”, entidades que, segundo a cosmovisão local, habitam e percorrem a floresta nesse intervalo. Respeitar esse tempo é reconhecer que o conhecimento não pertence apenas ao humano, mas se compartilha com outros seres que coabitam o território. Trata-se de uma pedagogia da escuta e da reciprocidade, em sintonia com os ritmos da natureza.

À noite, os cantos, danças e apresentações dos projetos escolares celebram a continuidade cultural do povo. Jovens, com pinturas corporais e adornos tradicionais, apresentam o que aprenderam ao longo do ano letivo, diante dos anciãos e das lideranças. A escola, nesse momento, deixa de ser um espaço físico e se converte em aldeia ampliada — onde o saber se manifesta em canto e gestos.

A Vivência também constitui o espaço de elaboração do Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI), resultado de assembleias comunitárias realizadas entre as três aldeias. Aprovado em 2021 e reconhecido oficialmente nos anos seguintes, o PPI tornou-se referência de um currículo territorializado, que articula os conhecimentos tradicionais e a língua materna com as diretrizes da educação formal. Para a comunidade, a escola só cumpre seu papel se estiver em diálogo constante com a identidade cultural e territorial da TI Maró, reconhecendo o conhecimento indígena como base legítima de formação.

A Vivência Pedagógica e o PPPI emergem, assim, como dispositivos de descolonização do currículo e do pensamento, em que a educação assume caráter cosmopolítico, ou seja, ela não apenas transmite conteúdos, mas reorganiza as relações entre seres, tempos e conhecimentos. No Maró, educar é um ato de resistência e de futuro — um modo de sustentar a continuidade da vida,

²⁷ No contexto amazônico, a expressão “armar rede” designa o ato de pendurar a rede de dormir em ganchos, esteios ou árvores, prática cotidiana nas casas, embarcações e espaços coletivos. Nas comunidades indígenas e ribeirinhas, armar rede é também um gesto de pertencimento e convivência, que marca o compartilhamento do espaço e o acolhimento coletivo durante encontros, viagens e eventos comunitários.

reafirmando que o direito à escola é inseparável do direito ao território e da luta por reconhecimento das epistemologias indígenas como parte constitutiva do conhecimento humano.

5.3 Clima escolar e vivência comunitária

Nas escolas da TI Maró, professores descrevem um ambiente escolar tranquilo, sustentado pela forte rede de parentesco e pelo senso de comunidade que une alunos, famílias e educadores. A escola não se restringe às quatro paredes da sala de aula: muitas atividades acontecem ao ar livre, em contato com o território, e o currículo valoriza os saberes tradicionais.

Essa proximidade gera uma rede de apoio afetivo e moral que naturalmente se estende à escola, tornando os conflitos raros e geralmente resolvidos coletivamente por meio do diálogo, da escuta e do envolvimento das famílias e das lideranças. O que se observa é um ethos educativo pautado na coletividade e na corresponsabilidade. O controle social, longe de ser coercitivo, se exerce pela partilha de valores, pela vigilância comunitária e pelo compromisso mútuo com o bem-estar coletivo — aspectos que convertem o cotidiano escolar em um microcosmo da vida comunitária. A autoridade pedagógica não se impõe verticalmente, mas se constrói horizontalmente, mediada pela confiança e pelo reconhecimento da experiência dos mais velhos.

A singularidade do clima escolar no Maró reside no fato de fundar-se na autoridade simbólica da ancestralidade, da memória e do reconhecimento mútuo, e não na autoridade institucional. O respeito é construído na convivência e sustentado pela participação. Essa configuração desafia a racionalidade burocrática que domina o sistema educacional brasileiro, ao demonstrar que a escola pode funcionar a partir de um paradigma relacional, em que o conhecimento e a convivência são dimensões indissociáveis do mesmo processo. O “bom clima escolar” não é um dado administrativo — é uma construção social que emerge de práticas cotidianas de solidariedade, reciprocidade e confiança.

5.4 Dimensão socioemocional e pedagogia do cuidado

O debate sobre habilidades socioemocionais aparece de forma cotidiana na vida escolar da TI Maró. Professores, gestores e lideranças não utilizam a terminologia técnica do tema, mas descrevem práticas voltadas ao bem-estar coletivo, ao diálogo e ao fortalecimento da identidade cultural. Nessa perspectiva, o

socioemocional não é uma disciplina isolada, mas é sustentado por valores ancestrais de reciprocidade e cuidado.

Entre os povos Borari e Arapium, o equilíbrio emocional é compreendido como resultado da harmonia entre corpo, espírito e território. Assim, o bem-estar é vivido como estado coletivo, dependente da coesão social, da partilha de responsabilidades e do respeito às forças que habitam o lugar. Professores e lideranças descrevem a escola como um espaço onde o diálogo, a empatia e o reconhecimento das diferenças são cultivados cotidianamente, como práticas de prevenção de conflitos e promoção da saúde emocional da comunidade. Trata-se de uma pedagogia do cuidado, na qual o vínculo, a escuta e a partilha são formas de ensino e de proteção.

Os professores indígenas não receberam formação prévia sobre o socioemocional, nos moldes propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas demonstram compreensão prática do tema em suas rotinas pedagógicas. Essa compreensão difere das abordagens tradicionais das escolas não indígenas, que tendem a tratar o desenvolvimento socioemocional como uma competência do currículo escolar. Para os professores, o socioemocional é uma prática inerente ao processo educativo, que emerge das relações interpessoais e da participação comunitária.

A abordagem indígena se sustenta em valores coletivos, nos quais o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado ao bem-estar da comunidade. Competências como empatia, resolução de conflitos e responsabilidade social não são ensinadas como conteúdos formais, mas vividas nas práticas escolares e comunitárias. Nesse contexto, socioemocional é compreendido por meio da integração entre escola, cultura e território. As atividades educativas ultrapassam as paredes da sala de aula, ocorrem nas vivências, festivais, celebrações e rituais, que reforçam o pertencimento e a conexão com a natureza e com a comunidade.

Nas narrativas das lideranças e professores, a espiritualidade aparece como dimensão estruturante do equilíbrio emocional. Para uma das lideranças de Maró, referência de notório saber em sua comunidade, a dimensão socioemocional da educação está profundamente relacionada à espiritualidade. A escola deve ensinar o respeito aos encantados e às forças invisíveis do território, ajudando os alunos a compreenderem os perigos e proteções que permeiam sua vida comunitária. Essa visão amplia o entendimento do socioemocional, integrando valores espirituais e cosmológicos ao processo formativo e reafirmando a centralidade da relação entre território, corpo e espírito.

A visão intercultural do socioemocional na Terra Indígena Maró se diferencia das abordagens individualizadas de contextos escolares com menor vínculo

comunitário. Aqui, a autonomia é incentivada numa estrutura de interdependência, na qual o respeito às diferenças e cuidado com o outro são valores cultivados desde cedo, favorecendo um ambiente harmônico e com menos conflitos. Quando surgem conflitos, a resolução ocorre por meio de práticas comunitárias, que envolvem diálogo e participação das famílias.

Apesar de reconhecerem a importância de um ambiente socioemocional saudável, as escolas da TI Maró ainda enfrentam desafios para garanti-lo plenamente a seus estudantes. A pandemia da Covid-19 afetou o comportamento dos estudantes, que retornaram à escola fragilizados, com dificuldades de socialização, apresentando medo e insegurança em relação ao ambiente escolar. A equipe gestora relatou que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), voltada para empatia e cuidado emocional foram pensadas para escolas urbanas, deixando as escolas rurais e indígenas sem apoio efetivo. A percepção da equipe é de que a formação “não foi suficientemente discutida nas áreas rurais”, revelando a distância entre as políticas formativas e a realidade das escolas indígenas.

Diante dessas limitações, a equipe gestora adaptou os conteúdos recebidos e os repassou aos professores em reuniões pedagógicas, discutindo temas como empatia, reconhecimento das emoções e *bullying*, visando criar um ambiente mais acolhedor e atento às necessidades emocionais dos alunos. Ainda assim, persistem dificuldades de tradução e sentido em relação ao vocabulário institucional usado pela BNCC. Termos como “socioemocional” e “bullying” não possuem equivalentes diretos na realidade local, exigindo constante mediação junto a pais e lideranças. Essa lacuna evidencia a necessidade de formações contextualizadas, realizadas em linguagem e com metodologias que dialoguem com o universo simbólico dos povos indígenas.

Na visão da equipe gestora da TI Maró, qualquer política de formação socioemocional só terá impacto real se for construída e realizada no território, com metodologias que dialoguem com a realidade local. O calendário imposto por instâncias externas, muitas vezes sem diálogo com as comunidades, também é um entrave, pois impede a participação integral dos docentes.

No Maró, as emoções são coletivas e relacionais, ou seja, a alegria de um é a força de todos; o sofrimento de um, a responsabilidade do grupo. Ao invés de um conjunto de competências mensuráveis, o socioemocional se traduz em práticas de solidariedade, em cantos de cura, em gestos de acolhimento e no compromisso compartilhado de manter o equilíbrio da comunidade e do território. Nessa perspectiva, a escola indígena atua como um laboratório de afetos e vínculos, em

que educar é também aprender a sentir com o outro, reconhecendo que a emoção é uma forma de conhecimento e o cuidado, uma forma de política.

5.5 Formação docente: lacunas, desafios e caminhos de autogestão

A formação de professores aparece como um dos pontos mais críticos para a consolidação da educação escolar indígena na Terra Indígena Maró. Os docentes de todas as escolas entendem que há uma grande lacuna na oferta de formações específicas, contextualizadas e contínuas, capazes de dialogar com a realidade cultural, linguística e social das comunidades Borari e Arapium. Essa distância entre as formações oferecidas e as realidades vividas nas aldeias evidencia uma contradição estrutural, enquanto o discurso institucional reconhece a diversidade cultural como valor, as práticas formativas permanecem subordinadas a um modelo homogêneo de pedagogia, alheio às formas próprias de ensinar e aprender no contexto indígena.

A carência de formação específica, contudo, não significa ausência de reflexão pedagógica. As comunidades e seus educadores têm construído estratégias próprias de autogestão do saber docente. A Vivência Pedagógica Anual, além de ser um espaço cultural e espiritual, funciona como formação continuada — um fórum coletivo no qual professores, pajés, caciques e anciãos trocam experiências, reelaboram o currículo e definem princípios educativos conforme os desafios do território.

Os professores do ensino fundamental relataram a insuficiência das formações oferecidas pela SEMED. Segundo eles, os cursos ofertados apresentam caráter generalista, pensados para toda a rede municipal de Santarém, sem considerar as especificidades das escolas indígenas. Essa ausência de foco cultural e pedagógico resulta em um distanciamento entre o conteúdo aprendido nas formações e a realidade das aldeias, tensionando a docência entre dois mundos — de um lado, as exigências burocráticas da rede municipal e o compromisso ético e político com a comunidade.

Entre as lacunas citadas, destaca-se o distanciamento entre o vocabulário da BNCC e o das comunidades, como o caso das habilidades socioemocionais citadas anteriormente. Ainda assim, os docentes desenvolvem soluções próprias para enfrentar essas limitações, revelando um movimento de autogestão que, embora positivo, evidencia a ausência de políticas públicas eficazes para suprir uma necessidade estrutural.

Segundo a avaliação da equipe gestora, as formações regulares não dialogam com a realidade da TI Maró e costumam ser anunciadas com pouca

antecedência, inviabilizando o deslocamento dos professores. Segundo a equipe gestora, essa dinâmica cria um ciclo de exclusão: as escolas indígenas são convidadas, mas, sem condições adequadas para comparecer, permanecem fora das discussões que moldam as políticas educacionais.

Diante das lacunas, tanto os professores do ensino fundamental quanto os do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) destacaram estratégias próprias para enfrentar os desafios formativos. Os altos custos, as longas distâncias e a dificuldade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares tornam o acesso à formação um processo excludente e desigual, em que apenas alguns conseguem transpor as barreiras impostas pela geografia e pela precariedade das políticas públicas. Essas iniciativas, embora revelem a resistência dos educadores, permanecem condicionadas à iniciativa individual, evidenciando a ausência de um sistema público de formação continuada. Os professores do SOMEI enfatizaram ainda a ausência de materiais didáticos adequados. Os livros e apostilas da rede municipal não contemplam as realidades culturais e linguísticas das comunidades, gerando situações de desconexão entre o que se ensina e o que os alunos vivem.

Nesse cenário, a busca autônoma por formação revela tanto a resiliência dos educadores indígenas quanto a ausência de um compromisso efetivo do poder público em garantir condições equitativas de desenvolvimento profissional. A experiência da TI Maró evidencia que o fortalecimento da educação indígena passa necessariamente pela construção de mecanismos de soberania pedagógica, nos quais as comunidades assumem o protagonismo na formação e valorização de seus próprios educadores.

Para além de uma demanda por cursos ou certificações, trata-se da afirmação de um princípio — o direito de definir o que significa ser professor em um território indígena e quais saberes são socialmente legítimos nesse contexto. Essa soberania não se opõe ao Estado, mas reivindica um novo pacto de corresponsabilidade, no qual universidades e secretarias de educação reconheçam as pedagogias locais como fontes legítimas de teoria, metodologia e inovação.

Nesse sentido, a formação docente deixa de ser entendida como mera atualização técnica e se converte em ato político e epistêmico de autodefinição — uma prática que reposiciona o educador indígena como produtor de conhecimento e guardião da memória coletiva. Ao deslocar o eixo da formação para o território, os povos do Maró propõem um paradigma alternativo à racionalidade tecnocrática que rege as políticas educacionais: uma pedagogia ancorada na autonomia, na ancestralidade e na justiça cognitiva. Como lembra Catherine Walsh (2013), toda pedagogia de reexistência é também uma pedagogia de reordenação do mundo. Ao

reivindicar o direito de formar seus próprios professores e de orientar o sentido da escola, os povos Borari e Arapium desafiam a colonialidade do saber e anunciam outra forma de Estado — um Estado que escute, aprenda e reconheça que a educação, no Maró, é um exercício de liberdade compartilhada.

5.6 Ensino multisseriado: desafios e estratégias no cotidiano escolar

É importante destacar que o ensino multisseriado, tal como se configura no Brasil, possui características distintas das experiências observadas em outros países, como os Estados Unidos ou o Canadá. Em contextos internacionais, o modelo multigrade é frequentemente planejado como uma proposta pedagógica deliberada, com turmas reduzidas, currículos integrados e metodologias colaborativas que visam estimular a aprendizagem entre pares. No Brasil, entretanto, o multisseriado assume um caráter predominantemente estrutural e compensatório, decorrente das desigualdades territoriais e da precarização histórica das políticas públicas de educação no campo, nas comunidades quilombolas e nos territórios indígenas. Aqui, trata-se de uma única professora ou professor responsável por estudantes de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem, em contextos marcados pela escassez de recursos, pela distância das sedes urbanas e pela ausência de políticas específicas. Essa configuração impõe desafios complexos à organização do tempo didático, à elaboração de estratégias de ensino diversificadas e à promoção da equidade na aprendizagem, revelando o quanto a política educacional brasileira ainda tende a administrar a desigualdade em vez de superá-la.

Nas escolas indígenas, tais desafios adquirem uma complexidade ainda maior, pois envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também dimensões socioculturais e linguísticas que demandam abordagens contextualizadas e sensíveis às especificidades locais. Entre as dificuldades apontadas pelos professores, destaca-se a necessidade de atender, simultaneamente, a diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização inicial até os conteúdos mais avançados do ensino fundamental. Essa dinâmica frequentemente resulta em abordagens superficiais dos conteúdos e em lacunas no percurso formativo dos estudantes.

Para lidar com essas limitações, os docentes adotam estratégias alternativas, criando atividades diferenciadas que possam ser realizadas em paralelo pelos alunos de diferentes séries. Também é comum o uso de materiais didáticos improvisados ou adquiridos com recursos próprios, já que não há suporte institucional suficiente para atender às demandas específicas do ensino multisseriado. Essa prática, embora reveladora de um compromisso ético com o

direito à educação, também expõe a precarização estrutural do trabalho docente, marcada pela falta de políticas de formação específica e de acompanhamento pedagógico continuado.

A falta de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores que atuam nesse contexto é percebida como um dos principais fatores que agravam as dificuldades do ensino multisseriado. Embora os educadores demonstrem disposição e criatividade na busca de soluções locais, a inexistência de orientações metodológicas sistematizadas limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente situadas.

Os professores da TI Maró propõem a adoção de “ciclos de aprendizagem” em substituição ao modelo seriado tradicional, como alternativa capaz de responder às limitações enfrentadas nas turmas multisseriadas. Essa reorganização curricular permitiria ampliar o tempo de desenvolvimento das competências, reduziria a fragmentação dos conteúdos e favoreceria uma aprendizagem mais integrada e contextualizada, coerente com os modos próprios de ensinar e aprender da comunidade. A proposta parte do entendimento de que o tempo escolar deve dialogar com os ciclos de vida e as práticas culturais do território, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes e valorizando a transmissão dos saberes tradicionais.

Para sua efetivação, os professores defendem que a SEMED reconheça e apoie institucionalmente essa forma de organização pedagógica, garantindo autonomia curricular e flexibilidade na gestão escolar. Essa medida é vista como condição essencial para romper com a lógica padronizadora do ensino seriado e consolidar uma educação intercultural e de base comunitária, em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico. Tal proposição evidencia que a superação dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas depende, sobretudo, do reconhecimento de suas práticas pedagógicas e da criação de políticas públicas que assegurem condições estruturais e pedagógicas adequadas.

Em síntese, o ensino multisseriado, embora seja uma resposta necessária às condições estruturais e geográficas das escolas rurais e indígenas, permanece permeado por desafios que comprometem a qualidade e a equidade da educação. A superação desses obstáculos exige o reconhecimento da singularidade da educação escolar indígena e a implementação de políticas de formação e apoio técnico que valorizem o protagonismo docente. Mais do que uma medida compensatória, o ensino multisseriado precisa ser compreendido, conforme propõe Hage (2011), como espaço potencial de inovação pedagógica e de afirmação da autonomia territorial das escolas indígenas.

5.7 Infraestrutura: precariedades, desafios logísticos e impactos no ensino

A questão da infraestrutura aparece de forma recorrente nas falas de professores e gestores, revelando um quadro estrutural de precariedade que compromete tanto ao acesso quanto à qualidade da educação. As deficiências observadas vão das condições físicas das escolas — frequentemente marcadas por instalações improvisadas, ausência de manutenção e carência de equipamentos básicos — ao transporte escolar, à alimentação e ao suporte pedagógico. Os relatos convergem para uma constatação: as estruturas disponíveis estão muito aquém das necessidades e expressam a distância histórica entre as políticas educacionais formuladas nos centros urbanos e as realidades vividas nas margens dos territórios amazônicos.

Muitas das escolas da TI Maró foram construídas sem os padrões mínimos de infraestrutura. Algumas foram erguidas pela própria comunidade, em mutirões, diante da ausência de apoio do poder público. Persistem escolas sem ventilação adequada, sem bibliotecas e sem áreas para atividades esportivas; em várias ocasiões, as aulas ocorrem embaixo de árvores ou em barracões cedidos pela população local. No período chuvoso, esses espaços se tornam impraticáveis, interrompendo as atividades e prejudicando o calendário escolar.

Nessas circunstâncias, o ambiente escolar deixa de acolher e sustentar a continuidade da aprendizagem e se converte em símbolo da ausência estrutural do Estado, transferindo às comunidades a responsabilidade de sustentar, com meios próprios, o direito à educação. A precariedade material não é apenas técnica, ela indica desigualdade territorial e invisibilidade política para os povos indígenas da Amazônia.

A ausência de bibliotecas e espaços de leitura limita o acesso dos alunos a materiais de pesquisa, enquanto a falta de quadras e áreas esportivas afeta não só o desenvolvimento físico, mas também as habilidades sociais e emocionais dos estudantes. A equipe gestora reforça: apenas a escola-polo possui um prédio estruturado; as salas anexas, como a Salustiana Borari, foram erguidas pelos próprios moradores, em condições precárias. A desigualdade interna expõe a fragmentação das políticas públicas e a ausência de critérios equitativos de investimento, de modo que a qualidade da infraestrutura passa a depender de mobilização comunitária.

Transporte escolar é outro ponto crítico da infraestrutura educacional. Os estudantes dependem de pequenas baxaras — canoas tradicionais de madeira e sem cobertura —, viajando expostos ao sol e à chuva. Entre dezembro e maio, com pico entre fevereiro e abril, trajetos se tornam perigosos e demorados, chegando a

ultrapassar uma hora, o que impacta na frequência, no desempenho e no engajamento: atrasos, cansaço e a exposição às intempéries desmotivam e podem levar ao abandono. Para professores do SOMEI, os deslocamentos entre aldeias podem levar até 12 horas de barco, em embarcações precárias, gerando cancelamento e descontinuidade do ensino. Sem um sistema seguro e contínuo de transporte, não há regularidade possível.

O problema revela um modelo de gestão que desconsidera a territorialidade como dimensão da política pública: o tempo da floresta, a distância entre as aldeias, a sazonalidade dos rios e as formas de organização coletiva dos povos. O professor indígena atua como mediador entre mundos, negociando chuvas, cheias, combustível, pane e risco de navegação noturna — uma travessia física e também epistemológica entre o calendário burocrático e o tempo da natureza.

Além das deficiências na infraestrutura física e no transporte, faltam recursos básicos: água potável, energia elétrica e alimentação adequada. Relatos citam envios de alimentos que cobrem apenas parte do mês, chegando por vezes vencidos ou danificados pelo transporte. Faltam alimentos regionais, em desacordo com o **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, que orienta cardápios culturalmente adequados e vinculados à produção local. Desconsiderar essa orientação compromete a nutrição e deslegitima a cultura alimentar indígena, enfraquecendo o elo entre escola, território e soberania alimentar.

Soma-se à falta de professores qualificados em áreas essenciais como matemática, português, inglês, ciências e educação física, limitando a diversidade curricular. É necessário superar entraves de ingresso de professores indígenas no quadro efetivo da rede municipal, com concursos específicos e reconhecimento de experiências formativas não formais. Sem formação continuada contextualizada e com trâmites lentos, os desafios se agravam, expondo a assimetria entre a retórica da educação intercultural e sua implementação concreta.

Outro problema apontado foi a resistência de alguns professores não indígenas em seguir as orientações pedagógicas de valorização das tradições culturais. Por isso, a gestão prioriza a contratação de docentes indígenas, mais aptos a compreender as especificidades culturais, mas esbarra em entraves burocráticos. A distância é também epistemológica, isto é, a SEMED reproduz o que Bourdieu (1989) chamaria de *violência simbólica*, ao impor um modelo escolar legitimado pela cultura dominante, que desqualifica as formas de conhecimento não hegemônicas.

A centralização decisória da SEMED limita a autonomia do núcleo de educação escolar indígena: repasses, alocação de professores, materiais e manutenção dependem de autorizações sucessivas, gerando morosidade e

postergando soluções urgentes. Em consenso, professores e gestores apontam que a infraestrutura não garante uma educação de qualidade. Apesar da criatividade e do esforço das comunidades, a manutenção cotidiana depende de soluções informais e engajamento coletivo, o que evidencia a ausência histórica do Estado. Sem políticas públicas consistentes, investimentos estruturais e uma gestão descentralizada que reconheça a autonomia dos povos indígenas, não haverá educação escolar digna e culturalmente situada.

Para além de prover infraestrutura, o desafio é reconhecer a educação indígena como política de Estado e não como ação compensatória. As escolas do Maró produzem conhecimento e inovação pedagógica, articulam saberes científicos e cosmológicos, técnicas modernas e práticas ancestrais. Garantir condições materiais é o direito à diferença e à continuidade das epistemologias locais.

O conjunto analisado mostra que a disputa curricular não é técnica, mas política e epistêmica. A tensão entre o PPPI — instrumento de autodeterminação pedagógica — e as diretrizes normativas da SEMED evidencia a permanência de uma racionalidade colonial e homogeneizadora. Ao reivindicar a língua Nheengatu, os saberes do território e as práticas rituais como dimensões legítimas do conhecimento, os povos do Maró deslocam o currículo de instrumento de controle para território de reexistência, no qual o aprender é cuidar da floresta, do rio e da comunidade. A luta pelo currículo é também a luta pela soberania cognitiva, pela continuidade da vida e pela reconstrução de um futuro educacional verdadeiramente intercultural.

5.8 Currículo, autonomia e o embate com a SEMED

A questão curricular constitui o núcleo de tensão mais visível entre o projeto educativo das comunidades indígenas e as diretrizes normativas do sistema municipal de ensino. Na TI Maró, a discussão transcende o campo técnico e assume uma dimensão política e ontológica, pois envolve o direito de definir o que ensinar, como e para quê. Professores e gestores relatam que o principal desafio é equilibrar as exigências da BNCC — que expressa a racionalidade padronizadora do Estado — com a implementação do Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI), construído coletivamente para que a escola reflita língua, memória e modos próprios de aprender e ensinar. Em termos substantivos, disputar o currículo é disputar quem narra e legitima o conhecimento na escola indígena.

No cotidiano, docentes do ensino fundamental apontam entraves estruturais impostos pela SEMED, orientados por lógica de padronização e controle. Embora o PPPI represente o protagonismo das comunidades Borari e Arapium, sua aplicação

esbarra em um currículo segmentado e em rotinas avaliativas padronizadas, incompatível com o ensino por pesquisa e com a integração de saberes orientados pelo Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena (RCNEEI). Nessa configuração, português e matemática ordenam o tempo escolar e os critérios de avaliação, enquanto os itinerários investigativos ancorados no território — saberes locais, práticas culturais e língua Nheengatu, como matriz transversal — perdem centralidade. O resultado é a subordinação das epistemologias indígenas à racionalidade técnica do Estado, que não leva em conta as especificidades culturais da educação indígena.

A metáfora usada por um dos docentes resume a situação: é como “conciliar dois deuses ao mesmo tempo”. De um lado, calendários e avaliações padronizadas da SEMED; de outro, as diretrizes do PPPI, que buscam valorizar a língua Nheengatu, o notório saber e uma abordagem pedagógica conectada às práticas comunitárias. Na prática, língua indígena e conhecimentos ancestrais ficam em horários residuais, sem carga horária definida e com baixo impacto formal na progressão escolar. A tensão entre o regime técnico-burocrático e o cosmológico-comunitário invisibiliza epistemes locais.

Mesmo quando há esforço de incluir cultura local e língua Nheengatu na matriz curricular, faltam materiais didáticos e formação específica, o que fragiliza a continuidade das práticas. Além disso, os responsáveis por essas áreas são frequentemente enquadrados como “monitores”, com menor remuneração e prestígio. Esse enquadramento opera como estratégia de assimilação cultural, ao subordinar a educação indígena às normas do ensino regular. As consequências são profundas: sem espaço garantido, a alfabetização em Nheengatu não se consolida, e o português acaba predominando, internalizando a hierarquia entre o saber escolar e o saber tradicional. Em termos sociológicos, trata-se de um processo de colonialidade pedagógica, em que a estrutura escolar atua como instrumento de integração forçada, mascarando, sob a aparência de neutralidade curricular, a continuidade de uma política histórica de apagamento cultural.

Para as lideranças do Maró, a presença da língua Nheengatu e de saberes tradicionais no currículo não é apenas uma questão de valorização cultural, mas uma estratégia de formação de lideranças (professores, caciques, parteiras, pajés), garantindo a continuidade social e a força política da comunidade. Na visão dos professores, a resistência da SEMED também se ancora em fatores econômicos-administrativos: a preferência por modelos padronizados “baratos” e “gerenciáveis” desconsidera os custos sociais e culturais da inadequação pedagógica.

Soma-se outro ponto crítico, a imposição do calendário escolar que não dialoga com os períodos sagrados, rituais, roça, pesca e as atividades culturais

essenciais para a comunidade. No entanto, essas atividades costumam ser tratadas pelo sistema oficial como faltas, invisibilizando sua relevância pedagógica e cultural. Essa rigidez é vista como uma violação do direito à autonomia escolar e como um dos exemplos mais claros da falta de diálogo da secretaria com as realidades indígenas. Em resposta, os professores defendem a flexibilização do cronograma escolar, reconhecendo práticas tradicionais — colheitas, manejo, pesca, festas, rituais e outras vivências comunitárias — como tempos formativos legítimos, e não como interrupções.

Para operacionalizar essa visão, iniciativas locais vêm sendo desenvolvidas. Na escola-polo, pais e lideranças são convidados para atividades educativas; muitas aulas acontecem fora da sala, na floresta e nos rios, onde os estudantes investigam plantas medicinais, arte do teçume e história local. Nessas ocasiões, o Nheengatu é utilizado naturalmente, permitindo que os jovens vivenciem a língua.

No plano institucional, uma proposta recorrente é a criação de uma **Diretoria de Educação Escolar Indígena** na estrutura municipal, com autonomia decisória para formular e implementar políticas, assegurando: i) tempo pedagógico para os eixos de investigação territorializados; ii) valorização docente — formação específica, carreira e remuneração adequadas para quem conduz Nheengatu e notório saber; iii) calendário flexível alinhado a ciclos culturais e ambientais; iv) reconhecimento do PPPI como eixo estruturante, e não apêndice do currículo.

O SOMEI, criado para atender áreas de difícil acesso, organiza o ano escolar em módulos concentrados, com deslocamento docente às aldeias, evitando migração estudantil e dialogando com ciclos culturais e ambientais. Apesar dessa adaptação, o currículo do SOMEI ainda é fortemente padronizado. Ainda assim, o currículo permanece centralizado na BNCC, e a lógica conteudista-avaliativa restringe a inserção de saberes e práticas próprias do território. Docentes e lideranças defendem dupla competência: domínio dos conhecimentos formais para acesso ao ensino superior sem romper com conhecimentos fundamentais para a vida do povo, articulando conhecimento científico e do território, para formar jovens capazes de transitar criticamente entre mundos distintos.

Para materializar essa concepção, os professores do SOMEI desenvolvem projetos de “vida” e “histórias de vida”, nos quais estudantes refletem sobre seu papel comunitário e constroem itinerários de liderança, com o apoio de coordenadores indígenas que mediam a adequação das políticas e fortalecem o diálogo entre saberes.

Nos grupos focais, docentes lembraram conquistas recentes, como a contratação de professores indígenas e a incorporação de eixos ambientais, mas

destacaram a necessidade de ampliar o currículo e as condições de acesso, sobretudo em áreas remotas. Em síntese, os docentes convergem na defesa de uma escola indígena autônoma, currículo orientado pelo PPPI, respeito aos tempos do território e valorização dos docentes indígenas como protagonistas do processo formativo. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas campo de disputa e se converte em espaço de reexistência e descolonização, reconfigurando a escola como extensão de seu território e instrumento de autonomia intelectual e política dos povos Borari e Arapium.

5.9 Evasão escolar: permanência como compromisso comunitário

Ao contrário do cenário nacional, onde a evasão escolar é um problema persistente, na percepção dos docentes da TI Maró, os índices de abandono escolar são baixos, resultado de práticas enraizadas na organização comunitária e na integração entre escola, território e vida social. A baixa evasão não resulta de controle institucional, mas de uma lógica de pertencimento que redefine a própria noção de “sucesso escolar”. Aprender e permanecer estão imbricados em um mesmo projeto de vida, no qual a escola se insere como extensão do território e da memória coletiva. Essa configuração desafia os modelos tradicionais de gestão, pois revela que a permanência se sustenta em relações de reciprocidade e cuidado, articulando pedagogia e ética comunitária. É sob essa perspectiva que este tópico analisa as práticas, valores e estratégias que sustentam o engajamento e a continuidade dos estudantes nas escolas da TI Maró.

Os professores do ensino fundamental explicam que a principal estratégia de permanência é a proximidade entre escola e comunidade. Quando um estudante deixa de comparecer, os docentes realizam visitas domiciliares e dialogam com as famílias para compreender as causas da ausência. Esse acompanhamento, baseado na confiança mútua, expressa uma pedagogia da corresponsabilidade — a educação como dever coletivo, não apenas institucional.

O respeito às tradições culturais constitui outro elemento central. A escola ajusta suas rotinas para conciliar o calendário escolar com práticas ancestrais e ritos de passagem, incluindo afastamento temporário das estudantes durante o período menstrual, quando recebem atividades para realizar em casa com apoio familiar. Essa flexibilidade materializa a autonomia escolar assegurada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, permitindo que a educação se mantenha coerente com os modos próprios de vida. Lideranças, pajés e anciãos participam ativamente desse processo, reafirmando que o aprendizado é parte da vida social e espiritual do povo.

No ensino médio, professores do SOMEI reforçam que a permanência escolar está fortemente relacionada ao envolvimento das famílias. Pais e mães acompanham a trajetória escolar dos filhos, orientando-os nas tarefas e motivando-os a concluir os estudos. A relação horizontal entre docentes e estudantes permite identificar precocemente sinais de desmotivação e oferecer apoio.

A integração entre cultura e escola desempenha papel decisivo. Ao reconhecerem saberes e práticas locais no cotidiano escolar, os jovens reafirmam o sentimento de pertencimento e passam a ver a escola como continuidade da vida comunitária e não como ruptura — percepção que sustenta o compromisso com a permanência.

A equipe gestora da **Escola São Francisco** destaca iniciativas que buscam eliminar barreiras que historicamente contribuíram para o abandono, como a gravidez na adolescência. Para evitar o abandono, a escola adota uma política de acolhimento, permitindo a presença das crianças no ambiente escolar e organizando o acompanhamento pedagógico às necessidades das jovens mães. Essa medida, construída em diálogo com as famílias, traduz o princípio de inclusão previsto nas Diretrizes da Educação Básica, reconhecendo que a permanência depende de condições reais de equidade.

A experiência da TI Maró evidencia que a permanência escolar vai além do controle da evasão, mas emerge de um modelo ancorado nas relações de solidariedade, reciprocidade e pertencimento. O acompanhamento cotidiano, o respeito às tradições culturais, a participação das famílias e as políticas de acolhimento formam uma rede de proteção comunitária que transforma a escola em espaço de continuidade da vida, e não de sua interrupção. Nesse contexto, permanecer na escola é também permanecer no território e afirmar os modos próprios de existir e aprender.

5.10 A escola ideal: um projeto coletivo de futuro

Ao avançar na análise das concepções locais sobre a educação, emerge com força a ideia da “escola ideal” como horizonte coletivo de futuro. Entre professores e gestores da Terra Indígena Maró, há uma convergência clara sobre o sentido da escola ideal: uma instituição que rompa com o modelo escolar tradicional — centrado em currículos fixos, disciplinas fragmentadas, salas de aula fechadas — e que se enraíze no território, na cultura e no cotidiano da comunidade. Trata-se de uma utopia política e pedagógica construída a partir das próprias experiências comunitárias, que projeta o que os povos Borari e Arapium desejam preservar,

transformar e legar às próximas gerações. Essa formulação expressa a compreensão de que a escola, para cumprir sua função social, deve deixar de ser um instrumento de imposição externa e se tornar um espaço de vivência, aprendizagem e afirmação cultural.

Para os professores, a escola ideal é aquela que amplia suas fronteiras físicas e simbólicas, reconhecendo o território como uma sala de aula viva. Nesse espaço ampliado, o currículo se mescla com ensinamentos de caça, de pesca, de manejo das plantas medicinais e o respeito aos ciclos naturais. A equipe gestora compartilha essa perspectiva e defende que o preparo da mandioca, a produção de artesanato e outros saberes tradicionais não devem ser atividades extracurriculares, mas dimensões legítimas do currículo, articuladas à formação integral dos estudantes. Nessa concepção, aprender significa participar do cotidiano da comunidade, compreendendo a interdependência entre saber, natureza e espiritualidade. As lideranças da TI Maró reforçam que a escola indígena deve assumir função essencialmente coletiva, orientada pelo fortalecimento da identidade, da cultura e da gestão territorial. A educação escolar é entendida como um caminho para a autonomia e a autogestão comunitária: formar jovens capazes de atuar como lideranças, gestores e mediadores interculturais, independentemente de uma trajetória universitária. Ao integrar conhecimentos acadêmicos e tradicionais, a escola se torna um espaço de articulação entre mundos, capaz de preparar os estudantes para defender o território e projetar o futuro de seu povo.

A concepção de escola expressa pelos professores e gestores da TI Maró dialoga com o que Paulo Freire (1987) define como “educação como prática da liberdade”, isto é, um processo formativo em que o aprender é também transformar a realidade. Ao reivindicar uma escola ancorada no território e orientada pela coletividade, os educadores afirmam o princípio de autonomia pedagógica reconhecido pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, segundo a qual a educação escolar indígena deve refletir os modos próprios de organização social e cultural dos povos. Essa leitura converge com as “pedagogias de (re)existência” propostas por Catherine Walsh (2013), que entendem a educação como prática de resistência e reordenação do mundo. Na mesma direção, Gersem Baniwa (Bergamaschi, 2013) aponta que a escola indígena é também espaço de produção de conhecimento, e não apenas de reprodução cultural. O projeto de escola ideal no Maró sintetiza uma pedagogia territorializada, de caráter político e coletivo, que materializa o direito à diferença e à continuidade dos saberes ancestrais.

Em síntese, a escola ideal, na perspectiva dos docentes, gestores e lideranças do Maró, não é apenas uma instituição de ensino, mas um projeto

político e cultural de futuro. Trata-se de uma educação que afirma o direito à diferença e consolida a continuidade dos saberes ancestrais como base epistemológica da formação escolar indígena. Enraizada na identidade Borari e Arapium, essa concepção de escola traduz a ideia de que educar é também cuidar da vida, do território e da memória coletiva.

5.11 Recomendações e propostas

As conversas realizadas durante os grupos focais com professores, gestores, lideranças e estudantes da Terra Indígena Maró apontam que a superação dos desafios da educação escolar indígena requer transformações estruturais e de um compromisso efetivo das políticas públicas com as especificidades socioculturais dos povos Borari e Arapium.

É necessário valorizar a língua indígena e os conhecimentos tradicionais como eixos estruturantes do currículo escolar, e não como complementos. O fortalecimento da língua Nheengatu e dos conhecimentos tradicionais é fundamento da formação escolar, essencial ao fortalecimento da identidade cultural e à afirmação dos estudantes como membros de suas comunidades. A escola deve constituir-se em espaço privilegiado de transmissão e atualização desses saberes, assegurando sua continuidade intergeracional.

Criar espaços permanentes de formação continuada para os professores indígenas, realizados no próprio território, com metodologias pedagógicas sensíveis ao contexto indígena, integrando o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. A formação continuada é compreendida como condição indispensável para o fortalecimento da prática docente, especialmente em contextos multisseriados, que exigem estratégias flexíveis e contextualizadas. Na ausência desse suporte institucional, os professores acabam sobrecarregados, assumindo individualmente a responsabilidade por suprir lacunas estruturais do sistema.

O fortalecimento do PPPI também aparece como prioridade. Mais do que um reconhecimento formal da proposta, os professores defendem que o documento seja tratado como um instrumento orientador da prática cotidiana, sujeito a revisões e atualizações coletivas. Para tanto, o PPPI precisa ser reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como documento legítimo e vinculante, e não como um anexo periférico.

A autonomia escolar é reafirmada como um princípio estruturante. As comunidades defendem que a gestão pedagógica e curricular das escolas indígenas deve ocorrer localmente, de modo a respeitar os calendários culturais e os tempos da vida comunitária. A imposição de calendários rígidos pela SEMED, deslocados

dos rituais, dos períodos agrícolas e das vivências coletivas, é percebida como um dos principais entraves à consolidação de uma educação diferenciada. Nesse sentido, a criação de uma diretoria de educação indígena no âmbito municipal surge como proposta estratégica para garantir que as demandas das comunidades sejam institucionalmente reconhecidas e convertidas em políticas públicas efetivas.

As melhorias de infraestrutura foram apontadas como condição básica para a qualidade da educação. A carência de salas adequadas, bibliotecas, transporte escolar seguro e de alimentação de qualidade compromete diretamente o processo de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. A inclusão de alimentos regionais na alimentação escolar foi apontada como medida que fortalece a economia local e valoriza os hábitos alimentares das comunidades.

Por fim, os professores ressaltam que a educação deve ser compreendida como um caminho para a autonomia e a gestão do território. Mais do que preparar alunos para exames nacionais, a escola deve formar jovens capazes de atuar como lideranças, administrar seus territórios e perpetuar seus conhecimentos. A articulação equilibrada entre os conhecimentos científico e tradicional é vista como a chave desse processo, promovendo uma educação que prepara os estudantes para o futuro sem romper com suas raízes culturais.

Em síntese, as recomendações reunidas apontam para a necessidade de consolidar uma educação escolar indígena intercultural, ancorada na formulação de conhecimentos na língua indígena, nos conhecimentos e nas práticas do território. Valorizar a língua indígena, investir na formação continuada, reconhecer o PPPI como base legítima da prática escolar e assegurar condições estruturais adequadas são passos indispensáveis para que a escola indígena se consolide como espaço de fortalecimento cultural, formação de lideranças e afirmação da autonomia dos povos Borari e Arapium. Assim, a experiência do Maró nos convoca a repensar a própria ideia de política educacional, não como política para os povos indígenas, mas a partir deles — de suas práticas, cosmologias e modos de existir. O desafio que emerge é o de reconhecer que a escola, para esses povos, não é uma instituição entre outras, mas uma tecnologia de continuidade da vida, um espaço onde se tece o futuro coletivo com os fios da ancestralidade.

Referências

BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.44>.

BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989. Volume único.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo e docência multisseriada: resistências e invenções de uma escola do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2011. p. 250-256.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. *Pedagogias decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: ABYAYALA, 2013. Tomo I, p. 23-69. (Série Pensamento decolonial).

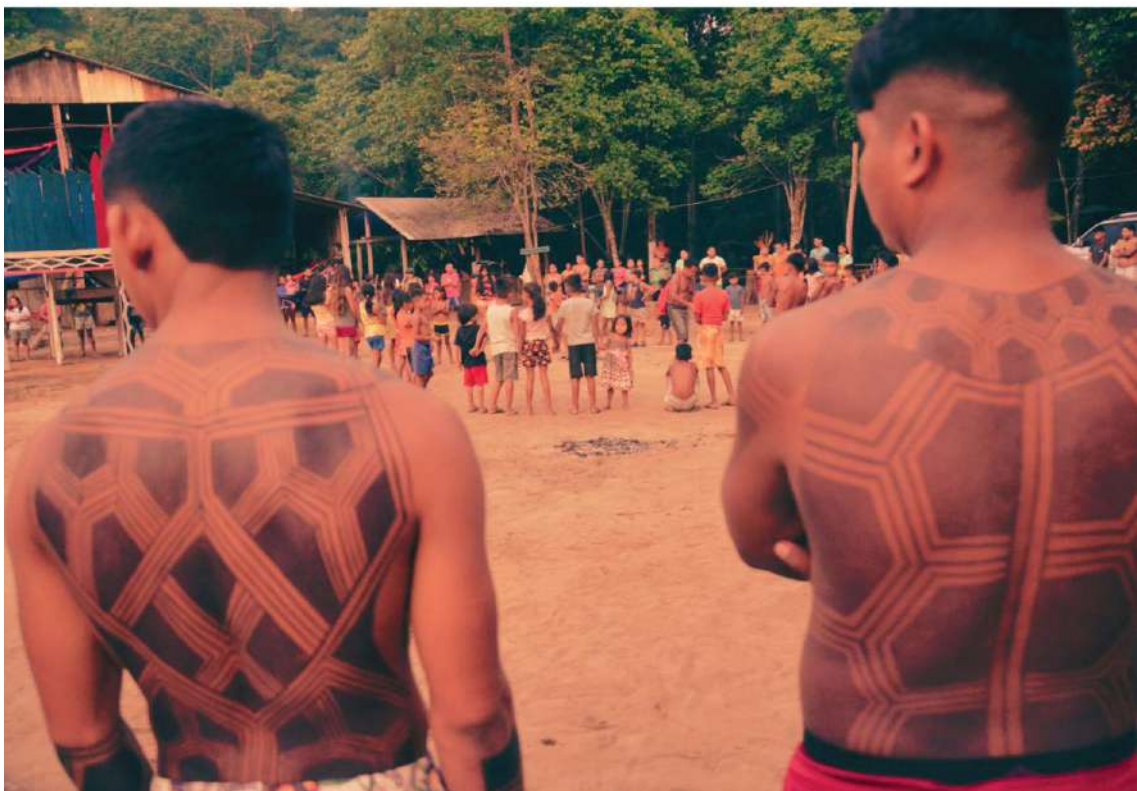
REGISTRO FOTOGRÁFICO























FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N27

www.flacso.org.br