

SUBJETIVIDADES, SENTIDOS DE NEGRITUDE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS

*Fábio Coelho Pinto**

RESUMO

Este artigo analisa a construção das subjetividades negras, dos sentidos de negritude e das práticas pedagógicas em uma escola quilombola, com base em um estudo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri, localizada na comunidade quilombola de Matias, no município de Cametá (PA). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições teóricas de Minayo (1994), utilizando como técnicas de coleta de dados a observação sistemática e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. A análise foi conduzida segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados apontam que, embora existam esforços pontuais por parte de alguns docentes para integrar a realidade local ao currículo, ainda persiste uma significativa carência de políticas de formação continuada voltadas especificamente à educação quilombola. Observou-se também a dificuldade dos estudantes em se reconhecerem como sujeitos quilombolas, reflexo de uma trajetória escolar que historicamente negligenciou os saberes, a cultura e a ancestralidade negra. Conclui-se que a construção de uma prática pedagógica quilombola demanda a ressignificação das concepções docentes e do currículo escolar, com foco na valorização da identidade negra, dos saberes tradicionais e da cultura local que são elementos fundamentais para a promoção de uma educação emancipadora e antirracista.

Palavras-chave: educação quilombola; negritude; subjetividades; prática pedagógica; racismo institucional.

* Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ciências da Educação pela FICS. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Cametá (PA) (SEMED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>. Correio eletrônico: profphabiopinto@gmail.com.

**SUBJECTIVITIES, MEANINGS OF BLACKNESS,
AND QUILOMBOLA PEDAGOGICAL PRACTICES**

ABSTRACT

This article examines the construction of Black subjectivities, the meanings of Blackness, and pedagogical practices in a quilombola school, based on a study conducted at Achilles Ranieri Municipal Elementary School, located in the quilombola community of Matias, in the municipality of Cametá, Pará, Brazil. The research adopted a qualitative approach, grounded in the theoretical contributions of Minayo (1994), and employed systematic observation and semi-structured interviews with teachers and students as data collection techniques. Data analysis was carried out using the content analysis methodology proposed by Bardin (2011). The findings indicate that, although some teachers make specific efforts to incorporate local realities into the curriculum, there remains a significant lack of continuing education policies specifically aimed at quilombola education. The study also revealed that students often struggle to recognize themselves as quilombola subjects, reflecting a school trajectory that has historically neglected Black knowledge, culture, and ancestry. It is concluded that the development of a quilombola pedagogical practice requires a redefinition of teaching conceptions and the school curriculum, focusing on the appreciation of Black identity, traditional knowledge, and local culture fundamental elements in promoting an emancipatory and anti-racist education.

2

Keywords: quilombola education; black identity; subject formation; teaching practices; institutional racism.

**SUBJETIVIDADES, SENTIDOS DE NEGRITUD Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS**

RESUMEN

El artículo analiza la construcción de las subjetividades negras, de los sentidos de negritud y de las prácticas pedagógicas en una escuela quilombola, con base en un estudio realizado en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Achilles Ranieri, ubicada en la comunidad quilombola de Matias, en el municipio de Cametá (PA). La pesquisa adoptó un abordaje cualitativo,

fundamentado en las contribuciones teóricas de Minayo (1994), utilizando como técnicas de recolecta de datos la observación sistemática y entrevistas semiestructuradas con profesores y alumnos. El análisis fue conducido según la metodología de análisis de contenido propuesta por Bardin (2011). Los resultados apuntan que, aún existan esfuerzos puntuales por parte de algunos docentes para integrar la realidad local al currículo, aún persiste una significativa falta de políticas de formación continuada direccionaladas específicamente a la educación quilombola. Se observa también la dificultad de los estudiantes en se reconocieren como sujetos quilombolas, reflejo de una trayectoria escolar que históricamente negligencia los saberes, la cultura y la ancestralidad negra. Se concluye que la construcción de una práctica pedagógica quilombola demanda la resignificación de las concepciones docentes y del currículo escolar, con foco en la valorización de la identidad negra, de los saberes tradicionales y de la cultura local que son elementos fundamentales para la promoción de una educación emancipatoria y antirracista.

Palabras clave: educación quilombola; negritud; subjetividades; práctica pedagógica; racismo institucional.

1 INTRODUÇÃO

3

A educação, ao longo da história, tem desempenhado um papel central na formação das relações sociais, atuando não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na construção de identidades e subjetividades. Em sociedades marcadas por desigualdades, como a brasileira, ela pode tanto reforçar estruturas excludentes quanto abrir caminhos para processos de transformação social (Brandão, 2005). No caso específico das populações negras e quilombolas, esse papel é ainda mais complexo, pois a escola tem sido, historicamente, um espaço ambíguo ora de silenciamento, ora de resistência.

O predomínio de um currículo centrado em referências eurocêntricas, que desconsidera os saberes e as culturas afro-brasileiras, tem contribuído para a negação das identidades negras e para a reprodução de práticas racistas no ambiente escolar (Fanon, 2008; Pinho, 2004). Essa lógica afeta diretamente comunidades quilombolas, que muitas vezes veem seus modos de vida, memórias e ancestralidades invisibilizados na sala de aula.

Diante desse cenário, torna-se necessário pensar em uma pedagogia que dialogue com a realidade quilombola (Pinto, 2020), que não se limite à inserção pontual de temas raciais no currículo, mas que reconheça e valorize, de maneira efetiva, os saberes tradicionais, a história

e a cultura dessas comunidades. Essa proposta passa por práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o pertencimento e a valorização das raízes afro-brasileiras.

O presente estudo teve como propósito analisar de que maneira se constroem as subjetividades negras, os sentidos atribuídos à negritude e as práticas pedagógicas em uma escola localizada em território quilombola, mais precisamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri, situada na comunidade de Matias, no município de Cametá, no estado do Pará.

Por meio de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender como as relações étnico-raciais se manifestam no cotidiano escolar e de que forma alunos e professores enfrentam os desafios de consolidar uma educação que valorize a identidade negra e contribua para o enfrentamento do racismo. O estudo parte de uma perspectiva crítica e decolonial, interessada em questionar padrões historicamente impostos à educação brasileira e em promover formas de ensino mais inclusivas, plurais e socialmente comprometidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta sessão apresentamos as discussões teóricas em torno das categorias Subjetividades negras (Carneiro, 2005; González Rey, 2007), o sentido de negritude (Gadea, 2013) e pedagogia e prática pedagógica quilombola (Pinto, 2020). Assim, as discussões buscam contribuir para uma análise aprofundada das práticas pedagógicas dos professores em escola quilombola.

4

2.1 Subjetividades negras na construção político-social dos sentidos de negritude

Analizar a subjetividade negra no contexto brasileiro é, antes de tudo, reconhecer os impactos profundos da história de exclusão, colonialismo e racismo estrutural que moldaram (e ainda moldam) a vivência da população negra no país. Apresenta-se, portanto, como um processo que não pode ser compreendido sem considerar os atravessamentos históricos, sociais e simbólicos que conformam a condição de ser negro em uma sociedade marcada pela desigualdade racial.

Neste estudo, adotamos uma concepção de subjetividade inspirada nas reflexões de González Rey (2007), que rompe com a visão tradicional da subjetividade como algo puramente racional e individual. Em vez disso, o autor entende a subjetividade como um processo em constante formação, construído nas relações que o sujeito estabelece com o

mundo, relações estas permeadas por contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Em suas palavras, trata-se de uma produção simbólico-emocional que revela a singularidade da experiência humana em diferentes esferas da vida.

Diante do exposto, torna-se evidente que a subjetividade não nasce de uma interioridade isolada, mas se constrói na interação com os discursos sociais. No caso da população negra, essa construção ocorre em um cenário de permanente tensão entre os discursos hegemônicos, que historicamente desumanizam o sujeito negro, e as práticas de resistência e afirmação identitária que desafiam essas narrativas.

É nesse contexto que Carneiro (2005) destaca o papel central do racismo na conformação da subjetividade negra. Mais do que um sistema de exclusão, o racismo atua como um aparato social que produz subjetividades marcadas pela negação de si. Essa produção não ocorre apenas em nível material, mas também simbólico, afetando profundamente a forma como sujeitos negros se percebem, se relacionam e são percebidos.

O resultado disso é um processo de interiorização da inferiorização, alimentado por experiências cotidianas de rejeição, silenciamento e marginalização. No entanto, essa subjetividade não é passiva. Ela também é forjada nas frestas da resistência, nos espaços de memória, nos saberes ancestrais e nas práticas culturais que mantêm viva a presença negra nos territórios e na história.

Fanon (2008) lembra que o olhar do outro, especialmente o olhar do colonizador branco, constitui uma ferida na formação identitária dos sujeitos negros. Esse olhar projeta imagens de inferioridade que o sujeito negro precisa constantemente enfrentar. Mas é justamente nesse embate que se constroem formas de resistência e de reexistência, que reinventam sentidos de existência a partir da coletividade, da ancestralidade e do afeto.

Estudos como o de Pinto (2020) mostram como, nos territórios quilombolas, práticas pedagógicas enraizadas na cultura e na história local funcionam como formas de contranarrativa. Nesses espaços, o pertencimento à ancestralidade, o respeito aos saberes tradicionais e a resistência ao apagamento, tornam-se caminhos para fortalecer identidades negras e transformar a subjetividade imposta pela lógica colonial.

Esses territórios são muito mais que espaços físicos: são lugares de memória, espiritualidade e preservação de modos de vida que escapam à lógica da colonização. É nesse sentido que se fala de uma pedagogia quilombola, uma proposta educativa construída a partir da própria realidade dessas comunidades, que busca romper com os modelos ocidentais de escolarização que, em grande parte, invisibilizam os saberes e os corpos negros.

Falar em subjetividade negra, portanto, exige romper com leituras universalistas que ignoram as marcas da raça, da história e do território. Trata-se de compreendê-la como um campo de disputas permanentes, atravessado por dores, memórias e lutas. E é nas experiências cotidianas desses sujeitos, especialmente nos quilombos, que emergem sentidos de negritude que não apenas resistem, mas também reinventam modos de ser no mundo.

Gadea (2013) contribui com essa reflexão ao apontar que os sentidos da negritude são resultado de construções históricas e sociais marcadas por contradições. Ele enfatiza que a afirmação da identidade negra ocorre por meio do enfrentamento ativo às estruturas que negam essa identidade. Para Gadea (2013), é possível entender a negritude também como espaço, não apenas no sentido geográfico, mas simbólico, como território de resistência e afirmação.

Esse espaço de negritude, constituído por lutas históricas, tornou-se fundamental para a expressão e o reconhecimento da identidade negra. O fortalecimento desse espaço tem contribuído para o crescimento da autodeclaração de pessoas negras ou pardas. No entanto, é importante observar que a categoria “parda” muitas vezes expressa uma ambiguidade em relação à identificação racial, revelando tensões que ainda persistem.

Ao propor a ideia de “trincheiras plurais”, Gadea (2013) aponta para a diversidade interna da experiência negra, que não pode ser reduzida a uma única narrativa. A negritude, nesse sentido, é múltipla, complexa, atravessada por classe, gênero, sexualidade, território e trajetória de vida. Ao contrário de visões homogêneas que historicamente tentaram encaixar o sujeito negro em moldes fixos, o que se tem hoje é a emergência de sujeitos que reivindicam reconhecimento, respeito e pertencimento.

A consolidação desse espaço da negritude depende da rejeição das narrativas hegemônicas que colocaram o negro à margem da sociedade. O processo de descolonização simbólica começa exatamente nesse ponto, quando o sujeito negro afirma sua identidade em oposição às lógicas que o desumanizam. E essa afirmação passa também por práticas de reexistência, que reconfiguram a experiência negra para além da dor, incorporando a força da memória, da coletividade e da cultura.

Assumir esse espaço é, portanto, um ato político e existencial. Implica enfrentar estigmas, confrontar discursos e construir outros caminhos de pertencimento. Afinal, como lembra Gadea (2013), a experiência negra não está limitada a uma origem africana comum, mas se constrói nas situações concretas da vida, nas práticas cotidianas, nos vínculos sociais e nas estratégias de sobrevivência em um mundo ainda profundamente desigual.

É a partir desse reconhecimento de si, no tempo, na cultura, no espaço e nas representações simbólicas, que se tornam possíveis práticas pedagógicas mais enraizadas, que valorizem a trajetória dos sujeitos negros, especialmente aqueles que vivem em comunidades tradicionais. Práticas que não apenas ensinem conteúdos, mas que celebrem histórias, culturas e modos de vida que resistem, há séculos, às tentativas de apagamento. E que continuam, com força e dignidade, a lutar pelo direito de existir e reexistir.

2.2 Pedagogia e prática pedagógica quilombola

A educação, como lembra Brandão (2005), não é apenas um instrumento técnico, mas uma prática social profundamente enraizada na história humana. Ela nasce da cultura e se desenvolve no entrelaçamento entre saberes, experiências e trajetórias coletivas. Por isso, embora tenha um enorme potencial transformador, capaz de ampliar consciências e promover justiça social, a educação também pode ser usada como ferramenta de controle, silenciamento e dominação.

Essa ambiguidade se revela de forma evidente quando olhamos para o papel que a educação desempenhou na colonização das populações africanas e afrodescendentes. Os sistemas educacionais instituídos pelos colonizadores europeus não foram neutros: eles serviram para impor uma visão de mundo eurocêntrica, apagando saberes ancestrais e naturalizando desigualdades. A escola, nesses contextos, não foi apenas espaço de aprendizagem, mas um campo de disputa simbólica.

Embora a legislação brasileira reconheça a educação como direito universal e fundamental, assegurado a todos, independentemente de origem étnico-racial ou condição social, a prática cotidiana ainda está marcada pelas heranças do passado escravocrata. Assim, pensar uma pedagogia comprometida com a justiça racial requer muito mais do que garantir acesso à escola. É preciso, antes de tudo, reconhecer que o conhecimento escolar ainda opera, muitas vezes, segundo lógicas que deslegitimam ou marginalizam os saberes das populações negras e indígenas.

Nesse sentido, uma educação comprometida com a equidade deve partir de uma perspectiva crítica, que reconheça os efeitos duradouros do racismo estrutural. Significa compreender a escola não apenas como espaço de instrução, mas como território de reparação histórica. Ao longo da história do Brasil, os sujeitos negros e indígenas foram sistematicamente excluídos dos processos formais de escolarização, ora por políticas diretas

de exclusão, ora por currículos que os tornavam invisíveis ou inferiorizados. Romper com essa lógica é uma exigência urgente para qualquer projeto educativo que se proponha a ser verdadeiramente inclusivo.

É nesse contexto que ganha força a necessidade de uma pedagogia quilombola, uma proposta educativa pensada a partir da realidade, das necessidades e das histórias das comunidades quilombolas. A definição de quilombo que embasa esta reflexão parte do entendimento de que esses territórios não são apenas espaços geográficos, mas lugares de resistência ativa, cultural, política e epistêmica. Como define Larchert (2013, p. 2), o quilombo é um

[...] espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política, identificando nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundos da história da tradição africana, expressa em inúmeras dimensões e inter-relações da vida em que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório.

A resistência quilombola, portanto, não se limita ao enfrentamento dos efeitos da escravização. Ela se expressa também na afirmação da identidade negra, na valorização da ancestralidade e na reconstrução da memória coletiva. Essa pedagogia está profundamente enraizada no cotidiano das comunidades e na forma como elas compreendem o mundo, reconhecendo a cultura como base da formação do sujeito.

Dentro dessas comunidades, a educação se apresenta em duas dimensões: a formal, ligada ao sistema escolar estruturado e aos conhecimentos científicos validados institucionalmente; e a informal, que emana das práticas culturais, das relações comunitárias, do território, da espiritualidade e das tradições orais. O conflito entre essas duas dimensões ocorre, principalmente, quando o currículo escolar, baseado em modelos eurocentrados, desconsidera ou invalida os saberes produzidos e preservados nas comunidades negras.

A introdução forçada de um modelo educacional urbano e branco dentro das comunidades quilombolas tem efeitos concretos. Ao promover padrões culturais que destoam da realidade local, esse modelo frequentemente mina o senso de pertencimento, dilui identidades e afasta os jovens de suas raízes. A escola, que poderia ser espaço de fortalecimento, muitas vezes se torna local de desconexão e negação de si.

Autores como Fanon (2008) e Hooks (1994) denunciam esse tipo de violência simbólica. Para eles, a escola que ignora ou deslegitima os saberes ancestrais atua como mecanismo de alienação, comprometendo a saúde psíquica e o desenvolvimento integral dos sujeitos negros. A negação da história e da cultura negra no ambiente escolar não apenas

invisibiliza essas populações, mas impõe uma narrativa que reforça o apagamento, a inferiorização e a subalternização.

Por isso, a construção de uma prática pedagógica quilombola não é apenas uma proposta alternativa: é uma necessidade política, ética e epistemológica. Trata-se de uma pedagogia que valoriza os saberes tradicionais, que reconhece o território como espaço de aprendizado e que entende a cultura como elemento central no processo formativo. Uma pedagogia que não separa o conhecimento da vida, e que, ao fazer isso, fortalece sujeitos coletivos, enraizados em suas histórias e preparados para enfrentar as desigualdades que persistem.

Pinto (2020, p.100), considera que uma prática pedagógica quilombola está fundamentada na sua “[...] subjetividade, das relações, trocas e interações que tecem com os sujeitos da comunidade e da escola em que atuam”. Assim, Mais do que uma simples adaptação curricular, a pedagogia quilombola propõe uma outra lógica de educação. Uma lógica que nasce da comunidade, fala sua língua, respeita suas crenças e promove sua autonomia. É uma prática viva, em permanente reconstrução, que não se limita ao espaço da escola, mas se estende às rodas de conversa, às celebrações, aos rituais e às práticas cotidianas que sustentam a vida quilombola. Em sua essência, é um projeto de reexistência.

9

3 METODOLOGIA

Este estudo teve como propósito investigar as subjetividades negras, os sentidos de negritude e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de uma escola quilombola, tomando como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri, localizada no município de Cametá, no estado do Pará. Para atender a esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, conforme orientações de Minayo (1994), considerando que a realidade investigada é marcada por múltiplos sentidos, construídos social e culturalmente, os quais exigem uma escuta atenta e interpretativa.

A abordagem qualitativa, segundo a autora, busca compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Trata-se de um olhar voltado ao universo dos significados, das crenças, das motivações e dos valores, ou seja, uma aproximação com o que há de mais profundo nas experiências humanas, nas relações sociais e nos processos culturais, a pesquisa qualitativa se dedica a compreender aspectos da realidade que não podem ser traduzidos em números. Ela investiga as percepções, crenças, valores, motivações e formas de agir das pessoas, buscando captar as camadas mais profundas das relações sociais e dos processos

vividos, que não se explicam apenas por dados objetivos ou variáveis mensuráveis (Minayo, 1994).

Com base nessa perspectiva, tornou-se possível compreender como as subjetividades negras se manifestam no cotidiano escolar, especialmente no interior das salas de aula da escola quilombola estudada. Além disso, a pesquisa permitiu observar como os sentidos de negritude emergem nas relações de ensino e aprendizagem, evidenciando elementos que se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ao mesmo tempo em que revelam valores, crenças, práticas religiosas, relações com o território, memórias e saberes construídos na interface entre comunidade e escola.

Metodologicamente, a pesquisa combinou elementos de natureza exploratória, descritiva e explicativa. O caráter exploratório possibilitou a aproximação inicial com o objeto de estudo, viabilizando o levantamento teórico e a entrada em campo para coleta de dados, como destacam Gerhardt e Silveira (2013), ao apontarem que toda pesquisa começa por uma etapa de exploração teórica e prática. Já a dimensão descritiva foi essencial para o registro minucioso dos elementos observados no ambiente investigado, bem como das impressões e experiências surgidas ao longo do processo de pesquisa. Leal (2011) reforça que a descrição cuidadosa da realidade observada é uma ferramenta valiosa para captar os fatores que explicam os fenômenos em estudo. Por fim, o componente explicativo orientou a análise e interpretação dos dados, oferecendo subsídios para a compreensão das motivações, atitudes e aspectos subjetivos que atravessam o fenômeno investigado.

A pesquisa foi realizada junto à turma do 6.º ano B do Ensino Fundamental da Escola Achilles Ranieri, onde foram feitas observações sistemáticas, e com um grupo de professores da mesma unidade escolar, que participaram de entrevistas. A escolha da turma se deu pela sua inserção no início do ciclo final do ensino fundamental e pela adequação de horário à disponibilidade do pesquisador, já que o 6.º ano A, que funciona no turno da manhã, inviabilizaria a realização das atividades de campo.

Os dados iniciais revelaram que muitos alunos apresentavam dificuldades em se reconhecer como sujeitos quilombolas. Em vários momentos, manifestaram estranheza diante do próprio conceito de quilombo, demonstrando certa distância entre a identidade coletiva e sua vivência escolar e cotidiana. Esse dado, por si só, já indicava a necessidade de aprofundar a análise sobre os processos formativos e identitários desenvolvidos naquele contexto.

Para a coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas principais: observação sistemática e entrevista semiestruturada. A observação sistemática teve como objetivo

principal captar como as subjetividades se expressam nos processos de ensino e aprendizagem. Cozby (2012) salienta que essa técnica exige um olhar intencional e disciplinado, voltado à identificação, registro e análise de comportamentos e interações significativas.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com professores da escola e seguiram um roteiro semiestruturado, que permitiu explorar os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e às dinâmicas de formação identitária no cotidiano escolar. Como destaca Leal (2011), a entrevista semiestruturada é uma forma de interação social entre pesquisador e participante, cuja principal finalidade é obter informações relevantes sobre o problema central da pesquisa, ao mesmo tempo em que permite certa flexibilidade para aprofundar temas emergentes.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método permitiu a organização dos dados em categorias, possibilitando inferências baseadas tanto nas observações quanto nas entrevistas. O processo foi dividido em três etapas principais:

Pré-análise, entendida como fase inicial de leitura exploratória do material, com o objetivo de captar as primeiras impressões e identificar categorias emergentes a partir de uma aproximação sensível com os dados;

Exploração do material, momento de codificação e categorização dos conteúdos coletados, organizando-os de forma sistemática para análise;

Tratamento e interpretação, etapa final dedicada à análise crítica dos dados à luz do referencial teórico, buscando evidenciar sentidos, padrões e correlações que emergiram nas falas e interações observadas.

Essa metodologia, ao articular escuta, observação e análise crítica, foi essencial para compreender como a prática pedagógica quilombola vem sendo construída (ou tensionada) no interior da escola, e como as subjetividades negras se expressam ou são silenciadas nesse processo e espaço de formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender de que modo as subjetividades negras e os sentidos de negritude atravessam o cotidiano dos sujeitos e as práticas pedagógicas em contexto quilombola, a análise foi organizada a partir de quatro categorias principais: formação continuada docente, relação professor-aluno, práticas pedagógicas quilombolas e produção de sentidos de negritude.

4.1 Desafios da formação continuada docente para a consolidação de uma pedagogia quilombola

Embora haja avanços no debate sobre a educação escolar quilombola no município de Cametá, ainda é evidente a ausência de políticas formativas estruturadas que considerem as especificidades desse tipo de ensino. A formação continuada dos docentes, em geral, não contempla as particularidades étnico-raciais das comunidades onde atuam, como evidenciado na fala do professor 1: “Bem, no âmbito municipal é... é..., nos últimos cinco anos houve diversas formações, mas nunca participei de uma que fosse direcionada especificamente às questões étnico-raciais.”

As considerações do entrevistado revelam a inexistência de uma formação devidamente articulada em torno de uma pedagogia quilombola fundamentada nas questões étnico raciais. Destaca-se ainda que, alguns professores relatam ter participado de formações que abordaram questões raciais, mas como mencionado pelos professores 2 e 6, tais formações não foram suficientes para subsidiar uma prática pedagógica consistente nas comunidades quilombolas. Sendo assim, O professor 2 pontuou que: “[...] é um lugar quilombola, com muita diversidade cultural, com várias particularidades... então, aprender mais sobre isso seria bom tanto pra gente quanto pros alunos também.”

Fica claro, portanto, que os esforços formativos, quando existem, são pontuais, teóricos e pouco articulados à realidade concreta das escolas quilombolas. A ausência de uma política de formação continuada voltada aos professores que atuam nesses territórios compromete diretamente a consolidação de uma pedagogia alinhada aos princípios da diversidade e da equidade racial como defendeu Pinto (2020).

Além disso, concordando com Pinto (2020), considera-se que a falta de preparo específico dificulta a valorização da cultura, dos saberes e da história dos povos quilombolas no ambiente escolar, enfraquecendo o potencial emancipador da educação. Uma pedagogia verdadeiramente quilombola exige uma formação crítica, permanente e situada, que compreenda as lógicas culturais e históricas desses territórios.

4.2 Sentidos de negritude e subjetividades negras na Escola Achilles Ranieri

Inserir o debate étnico-racial no contexto pedagógico não significa eliminar automaticamente o racismo da escola. O racismo, enquanto fenômeno estrutural, é reforçado historicamente por práticas escolares que invisibilizam ou desvalorizam as experiências negras (Carneiro, 2005; Pinho, 2004; Pinto, 2020). Combater essa lógica exige esforço contínuo, formação crítica e compromisso com a justiça racial.

Nesse processo, emergem novas subjetividades negras, construídas a partir da valorização da identidade, da ancestralidade e da singularidade dos sujeitos. No entanto, o reconhecimento como quilombola ainda encontra resistência entre os próprios alunos. Como afirmou o professor 5: “[...] se tu falar que eles são quilombolas, é arriscado eles até brigarem contigo, porque eles não querem ser”.

Essa negação revela a fragilidade identitária construída por meio de uma escolarização pautada em currículos eurocêntricos, que sistematicamente ignoram ou silenciavam os saberes, a cultura e a memória negra. Tal realidade impacta diretamente no desempenho escolar desses estudantes, como aponta Pinho (2004), ao discutir os efeitos do racismo institucional sobre o fracasso escolar da população negra.

A internalização de uma subjetividade alheia à condição histórica e cultural quilombola impede que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e portadores de saberes (Fanon, 2008). A escola, nesse contexto, tem um papel decisivo: ou reafirma esse silenciamento ou promove o resgate da identidade e da ancestralidade como formas de resistência e empoderamento.

4.3 A relação professor-aluno e os desafios da educação quilombola

Um dos aspectos que mais chamou atenção durante a pesquisa foi o comportamento respeitoso e acolhedor dos alunos da escola quilombola, em contraste com o que se observa comumente em escolas urbanas.

Segundo o professor 3: “Trabalhar nessa escola é algo de que eu gosto... no geral, os colegas são legais, respeitam né?... o intervalo é de boa, os alunos respeitam, super gente boa, a maioria deles... é um tipo uma coisa que tu não vê muito na cidade.”. O entrevistado destaca o termo respeito que os alunos das áreas rurais apresentam em relação a figura do professor.

Embora esse comportamento positivo fortaleça os vínculos entre professores e estudantes, ele não se traduz necessariamente em melhor desempenho acadêmico. Foi possível observar um número significativo de alunos frequentando turmas de reforço, o que aponta para desafios pedagógicos relacionados à forma como o currículo é implementado.

Osti (2009) aponta que parte dessas dificuldades se deve ao distanciamento entre os saberes valorizados pela escola e aqueles que compõem o repertório cultural dos alunos. Os professores, muitas vezes, seguem um currículo engessado, descolado da realidade local, o que resulta em desmotivação e desinteresse por parte dos estudantes. Assim, a “passividade” observada pode ser compreendida, em parte, como uma tentativa de adaptação a uma lógica escolar que não dialoga com suas vivências.

Fanon (2008) já havia refletido sobre esse tipo de comportamento em contextos de opressão, ao mostrar como sujeitos negros, diante da rejeição de sua identidade, buscam aproximação com padrões hegemônicos como estratégia de sobrevivência. No caso dos estudantes quilombolas, essa busca por pertencimento pode se expressar na valorização do saber escolar como meio de ascensão social, ainda que às custas de sua identidade.

Para romper com essa lógica, a pedagogia quilombola surge como proposta transformadora. Libâneo (2003), ao propor a pedagogia crítico-social dos conteúdos, aponta a necessidade de que os conteúdos escolares sejam selecionados de forma crítica, com base nas experiências concretas dos alunos, suas necessidades e sua realidade. É esse movimento que possibilita uma aprendizagem significativa e emancipadora.

14

4.4 Práticas pedagógicas quilombolas e a educação antirracista

A efetivação de uma pedagogia quilombola passa pela valorização da história, dos saberes e da cultura negra, em diálogo com os conteúdos escolares. Para Munanga (1988), é urgente que os professores se apropriem de uma narrativa contra-hegemônica que reconheça a contribuição histórica da população negra na formação do país. Isso implica incorporar no cotidiano escolar autores, intelectuais e experiências negras que foram historicamente marginalizadas.

Na comunidade de Matias, práticas pedagógicas mais próximas da proposta quilombola foram observadas em algumas experiências pontuais. O professor 1, por exemplo, desenvolveu aulas que partiam da realidade dos estudantes, incluindo elementos do território, da ancestralidade e da vivência local.

De forma semelhante, o professor 4, ao trabalhar conteúdos de economia, usou como base a dinâmica econômica da comunidade e incentivou reflexões sobre o papel dos estudantes nesse contexto.

Essas experiências revelam a potência de uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos alunos, mas também evidenciam sua fragilidade estrutural. As ações observadas dependem da sensibilidade individual dos docentes, pois não há diretrizes claras na rede municipal que orientem a implementação da educação escolar quilombola conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

Outro fator que interfere na construção de uma pedagogia quilombola efetiva diz respeito à autopercepção étnico-racial dos professores. Dos seis docentes entrevistados, apenas dois se declararam negros, três se identificaram como pardos e um como branco. A dificuldade em assumir uma identidade negra revela uma compreensão limitada sobre a questão racial e pode impactar diretamente a relação com os alunos e os conteúdos abordados.

Apesar dessas limitações, eventos como as festas juninas e as celebrações do Dia da Consciência Negra têm sido utilizados como oportunidades para trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira e o enfrentamento ao racismo. Mesmo que essas ações ainda ocorram de forma pontual, elas representam um passo importante na construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Em síntese, os dados indicam que, embora os professores estejam avançando na construção de uma pedagogia comprometida com a realidade quilombola, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Esse processo exige a ressignificação das próprias identidades, o fortalecimento das políticas públicas educacionais e a ampliação da formação continuada.

15

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as subjetividades negras, os sentidos de negritude e as práticas pedagógicas se articulam no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Achilles Ranieri, situada na comunidade quilombola de Matias, em Cametá (PA). A partir de uma abordagem qualitativa, foi possível identificar os desafios e as possibilidades que permeiam a construção de uma educação escolar quilombola que valorize a identidade negra e promova práticas educativas pautadas na equidade racial.

Os resultados revelaram que, embora existam iniciativas pedagógicas sensíveis à realidade local, essas ainda ocorrem de forma isolada e não encontram respaldo em diretrizes

institucionais consolidadas. A formação continuada dos professores, por sua vez, mostrou-se limitada e insuficiente diante das demandas específicas da educação quilombola. Tal lacuna compromete a construção de um currículo que dialogue com os saberes ancestrais, as tradições culturais e o território dos estudantes.

A dificuldade de autoidentificação dos alunos como sujeitos quilombolas, somada à insegurança étnico-racial de parte do corpo docente, evidencia os efeitos persistentes de uma escolarização historicamente marcada por referenciais eurocêntricos e pela negação da cultura negra. Práticas pedagógicas que desconsideram o contexto social e histórico da comunidade reforçam mecanismos de exclusão simbólica, reproduzindo formas de racismo institucional e estrutural.

Apesar desse cenário, a pesquisa identificou experiências pedagógicas significativas, capazes de estabelecer vínculos entre os conteúdos escolares e a vivência dos estudantes. A valorização da memória coletiva, do território, da ancestralidade e dos saberes tradicionais emerge como eixo fundamental para a construção de uma prática educativa crítica, transformadora e comprometida com a dignidade dos sujeitos negros.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma pedagogia quilombola demanda mais do que o engajamento individual de docentes. Requer o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada, a construção coletiva de projetos pedagógicos sintonizados com a realidade das comunidades quilombolas e a superação das estruturas curriculares excludentes ainda presentes nas escolas. Somente assim será possível consolidar uma educação antirracista, emancipada de lógicas colonizadoras e enraizada nos princípios de justiça social, equidade e valorização da diversidade.

16

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 out. 2013.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

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

GADEA, Carlos A. **Negritude e pós-africanidade**: crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org). **Métodos de pesquisa**: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. Nova York/Londres: Routledge, 1994.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Produção acadêmico-científica**: a pesquisa e o ensaio – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

OSTI, Andréia. Projeto reforço escolar: representações sobre o processo de alfabetização. **Revista de Educação**, v. 12, n. 14, 2009.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre alunos negros. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

PINTO, Fábio Coelho. **Práticas pedagógicas e os sentidos de negritude na educação escolar quilombola da E. M. E. F.**: Achilles Ranieri na comunidade de Matias no município de Cametá-PA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Cametá, 2020.

Recebido em: 23 jul. 2025.

Aceito em: 18 set. 2025.