CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

NARRATIVAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS AMAZÔNICOS/AS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA) – CAMPUS ÓBIDOS: IDENTIDADES EM TRÂNSITO E RESISTÊNCIA

Azenclever Bruno dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof.ª Dra. Talita de Oliveira.

Rio de Janeiro
Dezembro/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S237 Santos, Azenclever Bruno dos
Narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Óbidos: identidades em trânsito e resistência / Azenclever Bruno dos Santos. — 2026.
174f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2026.
Bibliografia : f. 167-174
Orientadora: Talita de Oliveira

1. Quilombolas – Narrativa pessoais. 2. Racismo na educação. 3. Quilombolas - Resistência. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. I. Oliveira, Talita de. (Orient.). II. Título.

CDD 305.89608115

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

NARRATIVAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS AMAZÔNICOS/AS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA) – CAMPUS ÓBIDOS: IDENTIDADES EM TRÂNSITO E RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Azenclever Bruno dos Santos

Banca Examinadora:

Presidente, Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ) (orientadora)

Professor Dr. Antonio Ferreira da Silva Jr. (UFRJ)

Professora Dra. Aline da Fonseca Sá e Silveira (CEFET/RJ)

SUPLENTES

Professora Dra. Liana de Andrade Biar (PUC-Rio)

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

DEDICATÓRIA

Às duas grandes mulheres da minha vida: minha mãe, Dona Hilda, e minha tia, Iranilda. Se hoje, estou vivo, inteiro e de pé, devo a vocês. Esta dissertação é apenas uma das muitas conquistas que carrego como herança do amor, da força e da coragem que me ofertaram.

Mãe, só compreendi a grandiosidade da sua história, quando temi perdê-la. Mulher negra, retinta, semialfabetizada, moradora da Favela do Aço, com coragem, enfrentou o racismo estrutural que te empurrava para o destino comum das meninas negras de sua geração: ser “quase da família”, trabalhar sem direitos, viver nas sombras. Mas a senhora disse: “Não”. Escolheu lutar, criar sozinha duas crianças, resistir com dignidade, mesmo quando a vida lhe faltava com tudo.

Tia Iranilda, você foi o colo que acolheu e o olhar que me guiou. Segunda mãe, presente em cada gesto de cuidado, em cada sacrifício silencioso. Trabalhava, cuidava, provia, protegia, não só a mim, mas toda a Família Santos. Mesmo de longe, sua presença era *farol*. Você foi a orixá que velava nossos passos quando o mundo parecia ruir.

A vocês duas, dedico não apenas este trabalho, mas a minha vida. Obrigado por nunca desistirem de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer as bênçãos que a vida nos oferece por meio de pessoas que cruzam nossos caminhos com propósito, ternura e coragem. Agradecer é um ato de fé e de memória. E eu sou, antes de tudo, um homem grato.

Sou grato pela minha vida, pela saúde que me sustenta e pela trajetória que me trouxe até aqui. Sou grato, sobretudo, pelas presenças que me acompanharam, e que chamo de anjos e orixás: amigos e amigas, que vieram como sopros de axé, guias em momentos de dúvida, luz em dias de sombra, ventos que abriram caminhos quando tudo parecia fechado.

Nesta dissertação, deixo meu agradecimento profundo à Priscilla, Rodrigo, Ricardo, Rangel e Mara. Foram vocês que me incentivaram a sonhar com o mestrado quando ele ainda parecia um horizonte distante. Vocês estiveram ao meu redor, me orientaram com afeto e lucidez e semeiam, até hoje, em mim, a certeza de que é possível transformar a vida com palavras, afeto e luta. Vocês são responsáveis por este mestrado. Foram faróis quando precisei enxergar o que havia além da tempestade. Foram chão firme, porto seguro, bússola e força. Que este agradecimento seja também uma forma de dizer: vocês fazem parte desta conquista. Este trabalho também é de vocês.

Para finalizar, agradeço ao Instituto Federal do Pará (IFPA), pelo incentivo.

RESUMO

Narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Óbidos: identidades em trânsito e resistência

Esta dissertação investiga as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Óbidos, com o objetivo de compreender como se entrelaçam identidade, raça, gênero e sexualidade nas suas trajetórias educacionais. Inserida no campo das Relações Étnico-Raciais e fundamentada por uma perspectiva decolonial e antirracista, a pesquisa busca escutar, valorizar e visibilizar vozes historicamente silenciadas pelo projeto colonial ainda presente nas instituições educacionais. O estudo parte da constatação de um apagamento sistemático das identidades quilombolas nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas do IFPA, que reproduzem uma lógica eurocentrada, técnica e descolada das realidades dos povos tradicionais amazônicos. A partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista, ancorada na análise narrativa (Denzin; Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2006), foram realizadas entrevistas com estudantes autodeclarados/as quilombolas, cujas histórias revelam formas de resistência, deslocamento identitário e enfrentamento das opressões de raça, gênero e sexualidade. A análise das narrativas foi organizada em cinco eixos temáticos: (1) Juventudes quilombolas e trajetórias educativas; (2) Territorialidades e deslocamentos identitários; (3) Racismo e silenciamentos na escola; (4) Gênero, sexualidade e (in)visibilidades; e (5) Memória, ancestralidade e pertencimento. Os resultados apontam para a potência da escuta como método e a narrativa como prática epistemológica insurgente, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a justiça racial e o reconhecimento dos saberes quilombolas. Ao final, propõe-se o fortalecimento institucional de núcleos, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), e a revisão crítica dos currículos, políticas e práticas escolares, com vistas à efetiva implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Palavras-chave: Narrativas; Identidades quilombolas; Educação antirracista; Resistência; Instituto Federal.

ABSTRACT

Narratives of Amazonian *Quilombola* students from the Federal Institute of Pará (IFPA) – Óbidos Campus: identities in transit and resistance

This dissertation investigates the narratives of *Quilombola* students from the Amazon region enrolled at the Federal Institute of Pará (IFPA) – Óbidos Campus, aiming to understand how identity, race, gender, and sexuality intersect throughout their educational trajectories. Framed within the field of Ethnic-Racial Relations and grounded in a decolonial and antiracist perspective, the research seeks to listen to, value, and make visible voices historically silenced by colonial projects that continue to shape educational institutions. The study begins by identifying a systematic erasure of *Quilombola* identities in institutional documents and pedagogical practices at IFPA, which perpetuate a Eurocentric and technocratic logic detached from the realities of traditional Amazonian peoples. Using a qualitative-interpretive approach anchored in narrative analysis (Denzin; Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2006), interviews were conducted with self-identified *Quilombola* students, whose stories revealed acts of resistance, identity displacement, and the confrontation of oppressions related to race, gender, and sexuality. The narratives were analyzed through five thematic axes: (1) *Quilombola* youth and educational trajectories; (2) Territorialities and identity displacements; (3) Racism and silencing in school; (4) Gender, sexuality, and (in)visibility; and (5) Memory, ancestry, and belonging. The results underscore the power of listening as method and narrative as insurgent epistemological practice, reaffirming the need for an education committed to racial justice and to the recognition of *Quilombola* knowledge systems. In conclusion, the study advocates for the institutional strengthening of initiatives such as the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) and a critical revision of school curricula, policies, and practices, aiming at the effective implementation of Laws nr. 10.639/2003 and nr. 11.645/2008.

Keywords: Narratives; *Quilombola* Identity; Antiracist Education; Resistance; Federal Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de satélite do Rio Amazonas na região de Óbidos 56
Figura 2 – Vista frontal do Forte Pauxis 57
Figura 3 – Antigo Quartel Militar 57
Figura 4 – Casarios próximos ao Porto de Óbidos 58
Figura 5 – Procissão de N. Sra. de Santana 58
Figura 6 – IFPA - Campus Óbidos 62
Figura 7 – Sarau de Poesia Negra 2020 65
Figura 8 – Roda de conversa sobre as Leis n. 10.639/11.645 65
Figura 9 – Oficina de desenho, *Reconhecendo Traços Indígenas em Nós* (2020/2023) 66
Figura 10 – Grupo Cultural de Carimbó em Óbidos (2023) 66
Figura 11 – Mapa da cidade de Óbidos e terras quilombolas 69
Figura 12 – Roda de conversa sobre religiosidade afro-indígena em Óbidos 73
Figura 13 – 12º Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas 73
Figura 14 – Comunidade Quilombola Arapucu/PA 74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Roteiro teórico de perguntas para as entrevistas narrativas 88
Tabela 2 – Entrevista de pesquisa científica sobre narrativas de vida em comunidades quilombolas amazônicas 89
Tabela 3 – Perfil identitário dos/as estudantes da pesquisa 91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQMOB	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Óbidos
ARQUICA	Associação de Remanescentes de Quilombo da Comunidade Arapucu
CPI-SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
DE	Diretoria de Educação
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MALUNGU	Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEGEDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONG	Organização não Governamental
PDC	Plano de Desenvolvimento do Campus Óbidos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPRER	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
RJ	Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução		**14**
1	**Marcos Teóricos e Conceituais**	**27**
1.1	Identidade, diferença e narrativas	27
1.2	Identidades negras e relações étnico-raciais	30
1.3	A branquitude e a colonialidade do poder	37
1.4	Gênero e sexualidade e seus marcadores identitários	40
1.5	Territorialização quilombola e ancestralidade amazônica	43
1.5.1	Quilombo como território e processo histórico de resistência	45
1.5.2	A ancestralidade como epistemologia amazônica	46
1.5.3	Quilombos amazônicos e fronteiras porosas da identidade	48
1.5.4	Territorialização, educação e políticas públicas	51
1.5.5	Entre rios e memórias: o território como narrativa viva	52
2	**Contextualização da Pesquisa e do Campo**	**55**
2.1	IFPA – Campus Óbidos: história e tensões	55
2.1.1	Contexto histórico e sociocultural da cidade de Óbidos	56
2.1.2	Branquitude e colonialidade na formação histórica de Óbidos	59
2.2	Criação e desafios do IFPA – Campus Óbidos	61
2.3	Baixo Amazonas e comunidades quilombolas de Óbidos: características e desafios	68
2.4	A instituição dos povos quilombolas e a luta pelo reconhecimento	72
2.5	Políticas públicas, invisibilizações e o papel da escola	75
3	**Percurso Metodológico e Contextualização da Pesquisa**	**78**
3.1	Percurso Metodológico	78
3.2	Decisão e planejamento do campo: a ida a Óbidos	83
3.3	O campo: chegada, cotidiano no campus e realização das entrevistas	84
3.4	Produção e organização do *corpus*	87
3.4.1	Elaboração de quadro teórico do roteiro com os objetivos das perguntas	88
3.4.2	Elaboração de uma ficha de perfil identitário dos estudantes	90
3.5	Sujeitos da pesquisa	92
3.6	Caminhos da análise narrativa	95
3.7	Limitações e potências do campo: desafios e aprendizagens	97
4	**Narrar para existir: identidades, territórios e resistências de estudantes quilombolas amazônicas no IFPA – Campus Óbidos**	**100**

4.1 Adolescentes quilombolas: construindo identidade em trânsito 102
4.1.1 As apresentações e trajetórias do grupo da manhã 103
4.1.2 Apresentações e identidades declaradas do grupo da tarde 109
4.1.3 Construção narrativa do ser quilombola: entre o silêncio e a afirmação 113
4.1.3.1 Tapajós – O silêncio e a incerteza como marcas da identidade em formação 114
4.1.3.2 Mucurani – Ser quilombola como luta por direitos e barreira de pertencimento 115
4.1.3.3 Aruã – Ser quilombola como dignidade, igualdade e direito à educação 116
4.1.3.4 Dandara – O despertar da consciência ancestral e o orgulho das origens 117
4.1.3.5 Tembé – O instante da descoberta: entre o não saber e o reconhecimento 118
4.1.3.6 Luana – O silêncio como linguagem e o gesto mínimo da lembrança 119
4.2 (Des)territorializações identitárias: entre a escola, a comunidade e o IFPA na cidade 121
4.2.1 Grupo da manhã – Tapajós: travessias educativas entre o quilombo e a cidade 121
4.2.1.1 Mucurani: percursos de adaptação e permanência 122
4.2.1.2 Aruã: mobilidade, ancestralidade e sonho de futuro 123
4.2.2 Grupo da tarde – Dandara: deslocamento, memória e afirmação de origens 125
4.2.2.1 Tembé – Mobilidade, deslocamentos e pertencimentos em trânsito 126
4.2.2.2 Luana – Vínculos afetivos e memórias do território 127
4.3 Experiências de racismo, silenciamentos e resistências 129
4.3.1 Grupo da manhã – Mucurani: o racismo dentro da família e o silêncio como herança 130
4.3.1.1 Tapajós – O silêncio como defesa e desconforto diante do racismo 131
4.3.1.2 Aruã – O racismo testemunhado e o aprendizado do silêncio 133
4.3.2 Grupo da tarde – Dandara: da dor à afirmação – a palavra materna como resistência 134
4.3.2.1 Tembé e Luana – O silêncio como resposta: entre o medo e o não-dito 136
4.4 Gênero, sexualidade e (in)visibilidade nos relatos 139
4.4.1 Grupo da manhã – Aruã: ser quilombola e homossexual – entre a violência e a afirmação 140
4.4.1.1 Tapajós e Mucurani – O desconforto do dizer: sexualidade e normatividade 142
4.4.2 Gênero e sexualidade no grupo da tarde – Entre silêncios e aprendizagens normativas 145

4.5 A força da memória, da oralidade e dos pertencimentos 148
4.5.1 Grupo da manhã – Tapajós: o território como memória viva 148
4.5.1.1 Mucurani – O rio, a pesca e a herança dos afetos 150
4.5.1.2 Aruã – A memória das frutas e o vínculo com a avó 151
4.5.1.3 Dandara – O ar, o rio e a infância como território de liberdade 153
4.5.1.4 Tembé e Luana – O silêncio e o esquecimento como formas de resistência 155
Considerações Finais 159
Referências 167

Introdução

Narrar é contar.
E conta quem ousa contar
Narrar é dar voz – a si e ao outro.
É entrelaçar a história com a estória,
O vivido com o sentido,
O ponto com o percurso.
Quem conta um conto não apenas transforma um ponto,
Mas inscreve marcas de si e no mundo.
Contar é transa-ação:
Movimento, memória, criação.
Cada palavra dita carrega uma travessia.
Cada silêncio escutado, uma revelação.
Narrar é vida – é política, é ancestralidade.
Tradição oral. *Autor/a desconhecido/a*.

Inicio esta dissertação, evocando uma poesia de tradição oral, de autoria desconhecida, porque ela sintetiza, com delicadeza, a potência que há nas narrativas que nos atravessam e nos constroem. Desde muito cedo, fui atravessado por vozes femininas negras: minha avó e dez tias, todas mulheres fortes, que me ensinaram a escutar o mundo a partir das margens. Cresci às margens do Rio Piabas, na zona oeste do Rio de Janeiro, em um terreno familiar, repleto de histórias, afetos e rituais, de residência cotidiana. Essas são minhas âncoras memoriais da primeira infância.

Hoje, sou professor, homem negro, criado na Favela do Aço, na zona oeste do Rio de Janeiro, com raízes fincadas em uma trajetória marcada pela resistência e pela luta por justiça social. Minha formação acadêmica teve início tardio na graduação em Letras – Português e Espanhol –, concluída em 2007, e foi consolidada ao longo de mais de uma década atuando na educação pública. Trabalhei na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e em organizações da sociedade civil, como a Associação Beneficente São Martinho e a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes EDUCAFRO[1], com foco na inclusão de jovens negros/as e periféricos/as. Ao lado desses sujeitos, escutei histórias de vida atravessadas por desigualdades raciais, de gênero e de classe, que moldaram profundamente minha compreensão sobre o papel da educação como transformação social.

Neste sentido, aliada à minha trajetória, a presente pesquisa se ancora em uma concepção de educação pública comprometida com a justiça social, a equidade racial e o reconhecimento das diferenças como princípio formativo. Parte-se do entendimento

[1] A EDUCAFRO é uma organização não governamental (ONG) brasileira, com foco na inclusão educacional de afrodescendentes e populações carentes por meio de pré-vestibulares comunitários e bolsas de estudo.

de que a escola, especialmente em contextos amazônicos, como é o meu cenário atual (conforme descreverei mais adiante), marcados por desigualdades históricas, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um território de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Assim, investigar as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as implica reconhecer a educação como prática social situada, atravessada por relações de poder, mas também como possibilidade concreta de transformação de trajetórias de vida, de fortalecimento identitário e de produção de sentidos sobre o pertencimento racial e territorial.

Minha vivência na Favela do Aço/RJ também teve um papel determinante em minha formação pessoal e profissional. Cresci em um ambiente onde a violência e a subalternidade atravessavam as relações sociais, mas foi a educação que me permitiu sonhar e transformar minha realidade.

A convivência com mulheres negras, como minha avó e tias, me ensinou a reconhecer e valorizar a centralidade das narrativas orais e dos saberes ancestrais transmitidos de geração em geração, e que hoje carregamos. Como ressalta Lélia Gonzalez (1988), intelectual e ativista, mulheres negras, como a figura da mãe preta, por exemplo, foram historicamente responsáveis por preservar e transmitir saberes por meio da cultura e da memória afro-brasileira, operando como guardiãs de histórias e afetos através da oralidade, prática fundamental que consolida a resistência cultural em meio à marginalização histórica. Esses saberes não se restringem ao conteúdo informativo, mas constituem uma forma de existir no mundo, marcada pela ancestralidade, espiritualidade e cuidado coletivo.

Gonzalez (1988) evidencia que a oralidade constitui mais do que transmissão de informações; é uma forma de reinscrição da existência, em que a mulher negra atua como sujeito da memória, sendo responsável pela educação afetiva e continuidade de valores culturais. Ao longo das gerações, essas mulheres desenvolveram estratégias pedagógicas próprias de ensino e transmissão de memória, sendo guardiãs de histórias, mitos, conselhos e afetos, que atravessam o tempo e moldam identidades. Essa pedagogia da oralidade, como aponta também Kilomba (2019), não apenas resgata experiências vividas, mas as reinscreve no presente como ferramenta de reexistência frente às violências do racismo estrutural.

De modo convergente, Kilomba (2019) examina a oralidade enquanto espaço de construção e reinscrição identitária diante das violências do racismo estrutural, salientando que narrar é também elaborar estratégias de reexistência e cuidado coletivo. A autora indica que as práticas orais resgatam e atualizam experiências vividas,

convertendo-as em potências de resistência e produção de subjetividades negras em contextos de opressão.

Essas vivências despertaram em mim o desejo de ser um educador que não apenas transmite conhecimento, mas que também ressignifica histórias e promove a valorização das identidades plurais. Após anos como docente no Rio de Janeiro, a violência, a desvalorização da educação através de sucessivos governos corruptos e os desafios econômicos advindos dessas políticas me impulsionaram a buscar no interior do Brasil um reencontro com a chama transformadora da educação que, aqui no Rio, vinha se apagando.

Em 2019, após anos de tentativas e aprendizados em concursos por todo o Brasil, fui nomeado para atuar como docente no Instituto Federal do Pará (IFPA), no Campus Óbidos. Este campus se localiza a cerca de mil quilômetros da Reitoria, em Belém, em linha reta no mapa, ou a cinco dias de barco, subindo o Rio Amazonas. A nomeação representava a realização de um sonho. Com duas malas e o coração cheio de expectativas, deixei minha vida no Rio de Janeiro e parti. À medida que avançava rumo ao norte, do Rio de Janeiro a Belém, a vastidão do Brasil se revelava. O voo de Belém a Santarém mostrou-me uma floresta grandiosa e imponente, uma hora e meia de “tapete” verde e rios, que mais parecem veias corporais que dão vida àquela imensidão chamada Amazônia. Mas Santarém era apenas mais uma etapa da viagem. Ainda havia a jornada de barco, de Santarém a Óbidos, exatas oito horas de navegação lenta, subindo o majestoso Rio Amazonas, entre redes coloridas, histórias compartilhadas e paisagens que pareciam, a cada avanço lento, cenas de um filme surrealista.

A chegada a Óbidos foi como entrar em um livro de histórias. Uma cidade com fortes traços da colonização portuguesa, que valoriza igrejas, quartéis e casarios coloniais, Óbidos tem seu centro histórico, onde o porto é seu “marco zero”, seu ponto de chegada e/ou partida. A cidade situa-se à margem direita da “garganta” do Rio Amazonas, a parte mais estreita e profunda do rio. Sua localização estratégica era usada para defender a região de piratas, invasores e aventureiros durante o período de colonização portuguesa, mas, para mim, ela simbolizava também uma fronteira entre a história oficial e as vozes silenciadas.

Ao destacar e preservar majoritariamente os marcos da colonização europeia, a cidade projeta uma narrativa histórica centrada na herança lusa, enquanto silencia outras presenças e memórias igualmente constitutivas do território. Nesse sentido, o discurso institucional de memória contribui para a construção de fronteiras simbólicas,

que delimitam o que é considerado patrimônio legítimo, relegando as experiências culturais e históricas das comunidades negras, indígenas e ribeirinhas à margem do reconhecimento público. Segundo Lamont (2000):

> [...] “fronteiras simbólicas” são linhas que incluem e definem algumas pessoas, grupos e coisas, ao mesmo tempo em que excluem outras. Essas distinções podem ser expressas por proibições normativas (tabus), atitudes e práticas culturais e padrões de gostos e desgostos. Elas desempenham um papel importante na criação da desigualdade e no exercício do poder (Lamont, 2000, p. 2. Tradução minha)[2].

Cheguei à cidade no mês de junho, num fim de semana de efervescência cultural, marcado pela final das disputadas festas juninas. As duas maiores Quadrilhas (grupos culturais), Coração Junino e Brincando de São João, homenageavam, respectivamente, a resistência indígena e negra na Amazônia, conectando tradição e história destes povos. Ao me apresentar no campus, a Diretoria de Educação (DE), conhecendo meu interesse pela cultura popular, sugeriu que eu fosse jurado da competição, convite que aceitei com entusiasmo. Esta experiência inicial não foi apenas uma recepção calorosa, mas também uma imersão na riqueza cultural do lugar, que ecoa a luta e a ancestralidade das comunidades amazônicas. Percebi que havia ali uma Amazônia viva e diversa, que pulsava para além da narrativa hegemônica que ouvia da “cidade mais portuguesa do Pará”, como costuma ser apresentada nas propagandas comerciais e institucionais, fazendo referência à sua homônima em Portugal (Agência Pará, 2017).

Ao ingressar como docente no IFPA – Campus Óbidos, deparei-me com um paradoxo inquietante: embora muitos estudantes do Ensino Médio Técnico e Graduação fossem oriundos de comunidades tradicionais – como quilombolas, ribeirinhos e extrativistas –, os principais documentos institucionais não apresentavam diretrizes específicas voltadas a estes sujeitos. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), por exemplo, aborda a diversidade de maneira ampla e genérica, afirmando que “[...] a atuação do IFPA estará centrada na promoção da educação profissional, científica e tecnológica voltada à formação de cidadãos éticos e com responsabilidade social” (IFPA, 2017, p. 34) sem, contudo, mencionar, de forma concreta ou estratégica, as populações tradicionais amazônicas.

---

[2] “*Symbolic boundaries” are the lines that include and define some people, groups and things while excluding others. These distinctions can be expressed through normative interdictions (taboos) cultural attitudes and practices, and patterns of likes and dislikes. They play an important role in the creation of inequality and the exercise of power* (Lamont, 2000, p. 2).

Essa ausência se observa no Plano de Desenvolvimento do Campus Óbidos (PDC) que, mesmo reconhecendo a vocação regional voltada à “agropecuária, pesca e aquicultura” (IFPA, 2021, p. 13), reforça uma lógica técnico-produtivista pouco compatível com os saberes ancestrais e modos de vida tradicionais do território. Tal descompasso entre a realidade sócio-histórica das comunidades amazônicas e as diretrizes institucionais revela um vazio de políticas públicas educacionais que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, étnicas e territoriais desses sujeitos. Essa “fratura” institucional entre o território e o currículo me inquietou e plantou a semente da pesquisa que ora desenvolvo.

Nos primeiros dias como professor de Português e Espanhol no IFPA – Campus Óbidos, percebi uma relutância por parte dos/as estudantes em compartilhar suas origens quilombolas. Esse silêncio evidenciava os efeitos de um currículo e de uma cultura escolar marcadamente eurocêntricos. De acordo com Nilma Lino Gomes (2003, p. 48): “O racismo estrutural age de forma sutil e invisível nas instituições educacionais, manifestando-se na invisibilidade das histórias e identidades negras, que são constantemente silenciadas na construção do currículo e na cultura escolar dominante”. Essa persistente invisibilização reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam um ensino crítico e reconhecedor das diversas origens culturais, fortalecendo o pertencimento étnico-racial dos estudantes. Ribeiro (2019) amplia essa perspectiva ao destacar a importância do reconhecimento do lugar de fala das populações historicamente oprimidas, especialmente as mulheres negras, como estratégia para o fortalecimento da identidade e da voz dessas comunidades.

Diante desse contexto, adotei em minhas aulas uma abordagem pedagógica intencional baseada no letramento racial crítico, conforme proposto por Candau (2011), que entende a escola como um espaço de disputa simbólica. Nesse sentido, torna-se fundamental implementar estratégias que desnaturalizem o racismo e promovam a valorização dos saberes, das identidades e das experiências historicamente marginalizadas. Com isso, busquei construir, em minhas aulas, práticas que provocassem a reflexão dos/as estudantes sobre sua própria trajetória e pertença étnico-racial por meio da leitura crítica de textos, da análise de gêneros discursivos e do incentivo à produção de trabalhos de pesquisa em literatura negra e indígena, promovendo o reconhecimento e a valorização de sua história e lugar no mundo.

Segundo Gomes (2017) e Bento (2022), promover práticas educativas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais implica estimular, entre os/as estudantes, uma consciência crítica capaz de identificar os processos de

silenciamento que atravessam suas vivências cotidianas. Essas práticas ampliam a capacidade de leitura das estruturas opressoras e fortalecem formas de posicionamento crítico diante delas. Nesse sentido, as ações pedagógicas desenvolvidas não apenas intensificaram o sentimento de pertencimento étnico-racial entre os/as alunos/as como também fomentaram debates sobre o racismo estrutural, suas múltiplas manifestações na vida escolar e social, e a urgência de sua superação.

Fora da sala de aula, reativei o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus e, em parceria com a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Óbidos (ARQMOB), iniciamos um projeto de visitas a comunidades quilombolas, com o intuito de mapear suas demandas e promover ações extensionistas voltadas tanto ao fortalecimento da ancestralidade amazônica quanto ao ingresso de futuros estudantes no IFPA. Essa experiência, articulando ensino, pesquisa e extensão, revelou o potencial do NEABI como espaço estratégico para a implementação efetiva das Leis Nº. 10.639/03[3] (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08[4] (Brasil, 2008a), principalmente no que diz respeito à valorização dos saberes e identidades afro-indígenas locais.

O trabalho desenvolvido no NEABI-Óbidos tem revelado o seu potencial como espaço estratégico para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a valorização dos saberes e identidades afro-amazônicas. Ao articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as comunidades quilombolas do território, o núcleo tem buscado institucionalizar práticas antirracistas e decoloniais, capazes de provocar reflexões no currículo, na gestão escolar e nos projetos pedagógicos do IFPA. Fortalecer as ações do NEABI significa aproximar a escola dos sujeitos historicamente invisibilizados, reconhecendo-os como protagonistas na construção de uma educação técnica e tecnológica, que respeite a diversidade étnico-racial. Essa atuação torna-se ainda mais urgente e significativa quando observamos os dados e realidades que compõem o território do campus.

Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP, 2023), em Óbidos, existem mais de mil famílias quilombolas distribuídas em 19 comunidades e seis

---

[3] A Lei Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº. 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, com ênfase na história dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

[4] A Lei Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a) complementa a Lei Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003), tornando também obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Indígena Brasileira” nos currículos escolares, reforçando a valorização das matrizes africanas e indígenas que compõem a identidade do povo brasileiro.

territórios coletivos, estando muitos de seus representantes entre os discentes do campus. O contraste entre esse território ancestral e a oferta de um currículo técnico voltado ao agronegócio evidencia o apagamento das identidades locais, provocando a principal inquietação que orienta esta pesquisa: como escutar, valorizar e visibilizar as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as dentro de uma instituição marcada por heranças coloniais e por projetos educativos que pouco dialogam com os saberes e sujeitos do território?

Minha motivação para esta pesquisa surge dessa inquietude, que me acompanha desde os primeiros contatos com as comunidades tradicionais da região. A riqueza epistemológica, cultural, social e produtiva dessas comunidades, que mesclam a herança africana e indígena com um espírito resiliente de resistência, merece não apenas ser visibilizada, mas também valorizada em sua profundidade. Ao abrir espaço para as narrativas de estudantes quilombolas, revela-se a complexidade de suas identidades e fortalece o orgulho por suas origens. Por meio da valorização da cultura e da história, podemos empoderar uma geração a se apropriar de sua identidade e ressignificar seu papel na construção do município, do estado e do Brasil.

Ao longo desta pesquisa, opta-se por focalizar a pluralidade das identidades vividas pelos/as estudantes quilombolas amazônicos/as, compreendendo que tais identidades se constroem de modo relacional, situado e atravessado por experiências educativas específicas. Ainda que marcadores como raça, gênero e pertencimento territorial atravessem as narrativas, o campo empírico evidencia percursos identitários diversos, nem sempre vividos de forma simultânea ou tensionada, o que demanda uma abordagem analítica atenta às singularidades e aos contextos locais em que essas experiências se produzem.

Este trabalho se constrói a partir da metáfora da travessia. Travessia dos estudantes quilombolas amazônicos/as que deixam seus territórios de origem e passam a ocupar o espaço do Instituto Federal; travessia institucional, marcada por deslocamentos, tensões e expectativas; e travessia do próprio pesquisador, que transita entre a docência, a escuta sensível e o compromisso ético-político com os sujeitos da pesquisa. A travessia, aqui, não é compreendida como passagem linear ou isenta de conflitos, mas como movimento contínuo de deslocamento, negociação e reinvenção de identidades, atravessado por experiências educativas que produzem sentidos sobre pertencimento, futuro e reconhecimento social.

Dessa forma, as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as, ao serem analisadas sob a ótica das identidades de raça e gênero, entre outras possíveis

dimensões identitárias que se entrelaçam, podem revelar um complexo entrelaçamento de vivências marcadas por influências culturais e geográficas únicas. Este estudo visa desvelar como essas identidades se formam e se expressam no contexto de um Instituto Federal localizado no Baixo Amazonas, reconhecendo as contribuições das comunidades quilombolas amazônicas à construção de uma identidade plural.

A investigação se ancora em uma abordagem qualitativa-interpretativista, conforme propõem Denzin e Lincoln (2006, p. 20), que entendem que a pesquisa qualitativa "[...] envolve um campo de práticas interligadas, um conjunto de atividades interpretativas, materiais e práticas que tornam o mundo visível". Essa escolha metodológica visa proporcionar uma análise profunda e sensível da pluralidade das identidades (Crenshaw, 1989; Collins; Bilge, 2016), que permeiam as experiências desses/as jovens remanescentes de povos quilombolas na floresta amazônica.

Ao conhecer um pouco mais do estado do Pará e falando especificamente da região do Baixo Amazonas, percebemos que essa disputa narrativa de cidade mais portuguesa não é exclusividade de Óbidos. Vários outros municípios, como Belém, Santarém, Bragança, Faro e Aveiro, carregam essa narrativa construída como única e excludente, que silencia as identidades quilombolas e indígenas, e reafirma uma visão eurocêntrica sobre o espaço amazônico. Esta dissertação propõe desafiar essa visão, promovendo uma outra perspectiva: antirracista e contra-hegemônica, que valoriza a diversidade cultural e étnico-racial da região.

Com base nas contribuições de Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward (2014), explora-se a construção da identidade quilombola como um campo de disputa, utilizando os conceitos de identidade, representação e relações de poder. Essas teorias permitem compreender como a identidade quilombola é moldada por processos sociais e culturais, frequentemente marginalizados por narrativas hegemônicas que buscam invisibilizar as contribuições e resistências das culturas afrodescendentes e indígenas. Assim, a análise se fundamenta na ideia de que as identidades são dinâmicas, historicamente situadas e atravessadas por significados atribuídos no contexto de relações de poder (Hall, 2014; Silva, 2014; Woodward, 2014).

Nesse cenário, as narrativas dos estudantes de comunidades quilombolas podem evidenciar identidades entrelaçadas por raça, gênero e outros marcadores sociais, reafirmando a singularidade das identidades amazônicas. A hipótese deste estudo é que as narrativas desses/as estudantes podem revelar não apenas experiências de exclusão e racismo, mas também estratégias de resistência, afirmação e reconstrução identitária. Ao compartilhar suas trajetórias, esses sujeitos não apenas

reafirmam suas histórias, mas também desafiam as estruturas institucionais e epistemológicas que, tradicionalmente, os marginalizam.

A problematização central da pesquisa consiste em compreender como as narrativas dos/as estudantes remanescentes de comunidades quilombolas do IFPA – Campus Óbidos entrelaçam noções de raça, gênero, sexualidade e outros atravessamentos que emergem de suas vivências. Essa questão se fundamenta na complexidade das dinâmicas sociais e culturais que influenciam esses/as jovens tanto no ambiente escolar quanto em suas comunidades de origem. O conceito de quilombo, como defendido por Almeida (2011) e Arruti (2006), vai além de um local físico: é um espaço simbólico de resistência, de reinvenção de vida, de rearticulação das ancestralidades e de produção de identidades.

O campo empírico da pesquisa é o Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, localizado na região do Baixo Amazonas. Os sujeitos da investigação são estudantes do Ensino Médio-Técnico, oriundos de comunidades quilombolas do entorno do município, cujas trajetórias escolares são marcadas por deslocamentos territoriais e pela experiência de ingresso em uma instituição federal de ensino. A geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas em profundidade e grupos de conversa, privilegiando a escuta das narrativas desses/as estudantes, com o objetivo de compreender como constroem sentidos sobre suas identidades, suas experiências educativas e suas relações com o território e com a escola.

O objetivo geral deste estudo é discutir as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as, examinando como suas identidades de raça, gênero e outros atravessamentos se entrelaçam e são moldadas no contexto do IFPA – Campus Óbidos.

Os objetivos específicos são:

- Compreender as dinâmicas identitárias de estudantes autodeclarados/as quilombolas que ingressam na Instituição;
- Analisar como suas vivências e percepções raciais, culturais e sociais influenciam na construção de suas identidades;
- Investigar como as experiências individuais e coletivas desses/as estudantes articulam questões de raça, gênero, sexualidade e pertencimento.

Esses objetivos buscam aprofundar o conhecimento sobre a diversidade das identidades quilombolas no Brasil, evidenciando os processos históricos, sociais e culturais que permeiam suas subjetividades no contexto amazônico e educacional.

A fundamentação teórica desta dissertação articula os conceitos de identidade, raça, gênero, branquitude e narrativa com o intuito de analisar, com profundidade crítica,

as experiências de estudantes quilombolas amazônicos/as no IFPA – Campus Óbidos. Essas categorias se entrelaçam na análise das trajetórias dos sujeitos pesquisados, situando-se no campo das Relações Étnico-Raciais e dos Estudos Culturais, a partir de uma perspectiva decolonial, insurgente e comprometida com a justiça social.

A discussão sobre identidade será ancorada em Hall (2006), Silva (2014) e Woodward (2014); a noção de narrativa e memória será aprofundada com base em Denzin e Lincoln (2006) e Ricoeur (1994); os debates sobre raça, racismo estrutural e branquitude serão fundamentados em Bento (2022), Gomes (2003), Munanga (2020), e Sueli Carneiro (2005), enquanto a abordagem decolonial será referenciada em Fanon (2008), Mbembe (2018) e Quijano (2005). Com isso, pretende-se construir um olhar crítico, que valorize os saberes ancestrais, as trajetórias e as resistências identitárias e as resistências forjadas nas encruzilhadas amazônicas.

O conceito de identidade é tomado, neste estudo, como uma construção social, histórica e política. Hall, Silva e Woodward (2014) são os principais referenciais para compreender as identidades como processos discursivos, historicamente situados e não essencialistas, produzidos no interior das relações de poder e representação. Segundo Hall (2014), a identidade deve ser entendida como um posicionamento estratégico e provisório, produzido por meio de práticas discursivas localizadas. Do mesmo modo, Woodward (2014) afirma que as identidades não são fixas, porém construções simbólicas e sociais, constantemente transformadas a partir dos conflitos e das disputas de significados que emergem nos contextos culturais e históricos. Já Silva (2014) reforça que a identidade não é uma essência ou dado natural, mas sim um processo político e pedagógico, que envolve representações e relações de poder, sendo necessário tratá-la como uma questão central na formação escolar e curricular. Esse entendimento é central para compreender os modos como os/as estudantes quilombolas afirmam e performam suas identidades em uma instituição marcada por uma narrativa dominante de matriz eurocêntrica.

Ao discutir a construção da identidade quilombola, também nos valemos de autores como Clóvis Moura (2020), Flávio dos Santos Gomes (2015) e Arruti (2006), que evidenciam a resistência e a agência política dos povos quilombolas ao longo da história do Brasil. Os quilombos são entendidos, neste estudo, não apenas como espaços geográficos de refúgio, mas como **territórios simbólicos de afirmação coletiva, reconstrução cultural e disputa por reconhecimento**, como argumenta Arruti (2006. Grifo meu).

A branquitude, por sua vez, é abordada como uma categoria crítica para

compreender os dispositivos de poder e normatividade racial presentes nas instituições de ensino. Autores como Lia Vainer Schucman (2014), Nilma Lino Gomes (2017) e Almeida (2019) ajudam a evidenciar como a branquitude opera como referência normativa e silenciosa, construindo a alteridade negra a partir de estigmas e estereótipos. Analisar a branquitude é também uma forma de compreender as barreiras simbólicas e institucionais enfrentadas pelos/as estudantes quilombolas, muitas vezes invisibilizados/as nas políticas escolares.

No campo metodológico, os estudos da narrativa têm papel central. A narrativa é compreendida como um dispositivo epistemológico, ético e político. Para Moita Lopes (2006), a narrativa permite aos sujeitos negociarem sentidos sobre si e sobre o mundo, sendo uma prática social que articula experiências, afetos e posicionamentos. Jovchelovitch e Bauer (2002), ao proporem a entrevista narrativa como método de pesquisa, destacam a escuta atenta e respeitosa como eixo central da produção de conhecimento situado. O uso da narrativa, portanto, vai além de uma técnica de geração de dados, tornando-se uma lente analítica comprometida com o reconhecimento das vozes marginalizadas.

Nesse sentido, a pesquisa também dialoga com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2015), especialmente na noção de “descrição densa”, que valoriza os significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos culturais. Esse olhar etnográfico, aliado à escuta narrativa, permite à pesquisa aproximar-se da vivência dos/as estudantes, considerando suas falas como construções legítimas de conhecimento e expressão identitária.

Por fim, o arcabouço teórico desta pesquisa estrutura-se no compromisso com uma epistemologia insurgente, negra e amazônica, que desafia as hierarquias de saber e valoriza as narrativas populares como potentes formas de existir e resistir. Ao adotar essa perspectiva, a dissertação busca contribuir para a construção de uma escola pública que não apenas acolha, mas se reconstrua a partir das vozes que historicamente foram silenciadas nos corredores institucionais.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, conclusão e referências. O Capítulo 1 apresenta os marcos teóricos e conceituais que sustentam esta pesquisa, discutindo os conceitos de identidade, diferença e narrativas (Hall; Silva; Woodward, 2014), branquitude e colonialidade do poder (Bento, 2008; Gomes, 2003; Quijano, 2005) e os vínculos entre territorialidade quilombola e ancestralidade amazônica (Almeida, 2011; Arruti, 2006; Bonilla-Silva, 2023; Moura, 2020).

O Capítulo 2 é dedicado à contextualização da pesquisa e do campo empírico, com destaque para o histórico e as tensões institucionais do IFPA – Campus Óbidos, a caracterização das comunidades quilombolas do Baixo Amazonas (CPI-SP, 2023), a relação institucional com estas comunidades e as políticas públicas – ou a ausência delas – voltadas aos povos tradicionais, evidenciadas por meio da análise documental do PPI (IFPA, 2017) e do Plano de Desenvolvimento do Campus Óbidos (IFPA, 2021).

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico e a construção do campo de pesquisa. Nele, detalha-se a fundamentação teórico-metodológica da abordagem qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) e da análise narrativa (Bastos; Biar, 2015; Jovchelovitch; Bauer, 2002; Moita Lopes, 2006; Riessman, 2008), além das etapas de coleta, organização do *corpus*, perfil dos sujeitos e os caminhos analíticos utilizados. A metodologia adota uma postura epistemológica de escuta sensível, em diálogo com uma ciência insurgente, negra e decolonial.

O Capítulo 4 apresenta a análise das narrativas dos/as estudantes quilombolas, com foco nas experiências formativas, nas relações com a escola e com os territórios de origem, nas vivências de racismo e resistência e nos atravessamentos de gênero e sexualidade. As análises serão organizadas em cinco eixos temáticos, a saber:

1. As juventudes quilombolas e suas trajetórias educativas;
2. (Des)territorializações identitárias: entre a escola e a comunidade;
3. Experiências de racismo, silenciamentos e resistências;
4. Gênero, sexualidade e (in)visibilidade nos relatos;
5. A força da memória, da oralidade e dos pertencimentos.

Esses eixos emergem do *corpus* de entrevistas e revelam os entrelaçamentos identitários que estruturam a vivência de ser quilombola na Amazônia contemporânea.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, sintetizando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo das Relações Étnico-Raciais e para o IFPA, as limitações do estudo e as perspectivas para futuras ações institucionais e investigações acadêmicas. Essa parte da dissertação propõe, ainda, um encerramento político-afetivo, reafirmando o compromisso ético, teórico e metodológico com as vozes quilombolas amazônicas, em consonância com uma ciência insurgente e situada (Gonzalez, 2020; Ribeiro, 2017).

Dessa forma, esta dissertação se estrutura para analisar, por meio da escuta sensível das narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as, os entrelaçamentos entre raça, gênero, sexualidade e território no contexto educacional do IFPA – Campus Óbidos. Com base em referenciais teóricos sólidos e em uma metodologia qualitativa-

interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), os capítulos seguintes aprofundam os marcos conceituais, o contexto institucional e territorial da pesquisa, o percurso metodológico e a análise das vozes quilombolas. Busca-se, assim, contribuir para a construção de uma educação pública antirracista, enraizada nos territórios e comprometida com a valorização das identidades historicamente silenciadas.

1 Marcos Teóricos e Conceituais

1.1 Identidade, diferença e narrativas

A presente dissertação parte do entendimento de que as identidades não são dadas ou naturais, mas construídas histórica e socialmente, atravessadas por relações de poder e mecanismos de exclusão. A partir dos Estudos Culturais e da Teoria Pós-Estruturalista, compreendemos que as identidades são posicionamentos contingentes, instáveis e marcados por disputas simbólicas, como indicam Hall (2014) e Woodward (2014). Elas emergem nos processos de representação e tornam-se fundamentais para compreender as trajetórias de estudantes quilombolas em instituições marcadas por silenciamentos históricos e currículos eurocentrados.

Para Hall (2014, p. 109), "[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso" que elas não são essências fixas ou naturais, mas sim produtos históricos, constantemente moldados por relações de poder, disputas simbólicas e contextos socioculturais específicos. Nesse sentido, os sentidos atribuídos à identidade são produzidos discursivamente e ressignificados ao longo do tempo, em função das condições históricas e das lutas sociais. Essa concepção será fundamental para compreender como os/as estudantes quilombolas se constituem enquanto sujeitos localizados às margens do projeto educativo hegemônico, ao mesmo tempo em que constroem espaços de afirmação, pertencimento e resistência, desafiando as narrativas dominantes que buscam silenciá-los.

Silva (2014) complementa essa discussão ao afirmar que toda identidade é construída na diferença. Em outras palavras, a identidade se define pela exclusão do outro, o que implica dizer que o reconhecimento de si está sempre atravessado pelas fronteiras simbólicas que separam o que é valorizado do que é marginalizado. Essa lógica binária, imposta pelos discursos coloniais e racistas, ainda opera nos ambientes escolares e institucionais, muitas vezes, colocando os/as alunos/as quilombolas fora da norma institucional de pertencimento. Para aprofundar essa reflexão, é importante destacar que:

> A identidade não é uma essência, não um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea,

> definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, segmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Essa passagem destaca que a identidade é um processo complexo, dinâmico, constituído no campo social e simbólico. O autor enfatiza o caráter performativo da identidade e sua conexão intrínseca com o poder e os discursos que a constituem, fornecendo uma base teórica fundamental para abordagens críticas e contextualizadas, como a proposta nesta pesquisa, centrada nas experiências narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as.

As narrativas tornam-se, assim, instrumentos políticos de visibilidade e reexistência. Ao relatar suas vivências, os/as estudantes não apenas recuperam suas memórias silenciadas, mas constroem uma identidade coletiva que se articula com o território, a ancestralidade e os enfrentamentos cotidianos ao racismo. Essa dimensão é teorizada por Ricoeur (1994), que entende a narrativa como uma prática que organiza a experiência humana no tempo, dando sentido ao vivido e permitindo ao sujeito posicionar-se no mundo.

> A identidade pessoal de um indivíduo só se revela de modo pleno através das histórias que esse indivíduo conta sobre si mesmo. A narrativa possibilita a configuração da experiência humana ao longo do tempo, articulando os eventos vividos, imaginados e lembrados em uma trama que confere inteligibilidade e continuidade à vida. Através dessa narrativa, o sujeito se compreende como o mesmo, apesar das mudanças, e pode partilhar essa compreensão com os outros (Ricoeur, 1994, p. 141).

Sendo assim, a narrativa organiza a experiência humana no tempo e dá sentido ao vivido, permitindo ao sujeito se posicionar no mundo social. Para Ricoeur (1994), a narrativa não se limita a relatar acontecimentos, mas constitui uma prática configuradora da identidade, articulando os eventos vividos, lembrados ou imaginados em uma trama inteligível que possibilita ao sujeito compreender a continuidade da vida. Essa dimensão temporal da narrativa permite revisitar e recontar a própria história, propiciando ressignificações que fortalecem o reconhecimento do eu em suas múltiplas relações sociais e culturais. Nesse mesmo sentido, Moita Lopes (2006) reforça que:

> A narrativa organiza a experiência humana no tempo e dá sentido ao vivido, permitindo ao sujeito se posicionar no mundo social. A narrativa

> não apenas relata acontecimentos, mas configura a identidade através da emendação dos eventos em um enredo, possibilitando a construção de sentido e a compreensão da continuidade da vida. A dimensão temporal da narrativa possibilita ao sujeito revisar e recontar sua própria história, incentivando a ressignificação das experiências e o reconhecimento do eu em suas múltiplas relações sociais. Assim, a narrativa torna-se um instrumento essencial para a constituição da identidade coletiva, articulando memória, história e experiências vividas em um processo contínuo de construção e reconstrução da subjetividade (Moita Lopes, 2006, p. 56-57).

Essas abordagens teóricas são fundamentais para esta dissertação, que reconhece nas narrativas dos/as estudantes quilombolas não apenas relatos de vida, mas práticas discursivas de afirmação de identidade, resistência e reivindicação de pertencimento nos espaços institucionais que historicamente os/as marginalizam.

Importa destacar que a compreensão das comunidades quilombolas, neste trabalho, afasta-se de leituras romantizadas ou idealizadas. Embora esses territórios sejam marcados por práticas de resistência, memória e ancestralidade, também são atravessados por tensões internas, disputas simbólicas, conservadorismos e limites no enfrentamento de determinadas questões, como as relacionadas com gênero e sexualidade. Reconhecer tais contradições não enfraquece a análise, mas contribui para uma leitura mais situada, complexa e ética das experiências vividas por sujeitos quilombolas em contextos amazônicos contemporâneos.

Narrar, nesse contexto, é resistir. As narrativas dos/as estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos podem revelar não apenas trajetórias de superação, mas também tensões identitárias que emergem do confronto entre os saberes ancestrais e os discursos institucionalizados. Ao escutá-las, rompe-se com a lógica de silenciamento epistêmico e inaugura-se uma pedagogia da escuta, que valoriza as vozes historicamente marginalizadas e reconhece sua legitimidade como produtoras de conhecimento.

Woodward (2014) argumenta que as identidades não existem de forma isolada, mas são atravessadas por sistemas simbólicos e relações de poder que operam nas dimensões de raça, gênero, sexualidade e classe. No contexto das juventudes quilombolas amazônicas, essas intersecções se evidenciam nas experiências marcadas por múltiplas opressões e, ao mesmo tempo, por formas potentes de reexistência e afirmação identitária. O pertencimento territorial, a ancestralidade e os vínculos comunitários operam como elementos fundamentais nesse processo. Segundo a autora:

> As identidades se constituem na e pela diferença. Elas se constroem pelas marcas das distinções e pelas classificações que as distinguem. A diferença é fundamental para a construção da identidade: ela é o que marca a separação, o que permite o reconhecimento (Woodward, 2014, p. 17).

Essa concepção permite compreender como os/as estudantes quilombolas constroem suas identidades em um processo dinâmico de negociação e resistência, em constante tensão com os modelos normativos impostos pela escola e pelas estruturas institucionais hegemônicas.

A escuta dessas narrativas exige do/a pesquisador/a uma postura ética, comprometida com a decolonização do olhar e a valorização dos saberes locais. Isso implica compreender a identidade como um campo de disputa, em que se confrontam projetos de mundo, regimes de verdade e formas de existência. O compromisso desta pesquisa é, portanto, visibilizar essas existências insurgentes, promovendo um deslocamento do olhar acadêmico em direção aos sujeitos historicamente silenciados.

Ao integrar os conceitos de identidade, diferença e narrativa, esta dissertação propõe uma análise que reconheça os estudantes quilombolas não como objetos de estudo, mas como sujeitos de fala. Suas histórias constituem não apenas dados empíricos, mas manifestações de resistência e afirmação. São através dessas vozes que se pode compreender os limites e as possibilidades de uma educação emancipadora no contexto amazônico e quilombola.

1.2 Identidades negras e relações étnico-raciais

A construção das identidades negras no Brasil está profundamente enraizada em um processo histórico e cultural de resistência e afirmação étnico-racial. Esse processo envolve uma luta contínua pela revalorização das culturas africanas e afro-brasileiras, mobilizadas como ferramentas de enfrentamento às representações sociais negativas e alienantes impostas historicamente pela lógica colonial e pelo racismo estrutural. Entretanto, trata-se de um processo em aberto, permeado por disputas simbólicas nos diversos campos da vida social – como a escola, a mídia, o sistema jurídico e o mercado de trabalho – e por movimentos constantes de tensão e reinvenção da identidade negra.

Como apontam Gomes (2003) e Munanga (2019), a identidade negra não é uma categoria fixa ou homogênea, mas uma construção social e histórica continuamente atravessada por relações de poder, práticas discriminatórias e estratégias de resistência. Nesse contexto, a escola assume um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que pode reforçar padrões eurocentrados e excludentes, também pode funcionar como território de insurgência, no qual a escuta das narrativas negras e a valorização das culturas afro-brasileiras contribuem para a constituição de identidades críticas, positivas e politicamente engajadas. É nessa tensão que se inscreve a vivência dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as, cujas identidades são forjadas na articulação entre memória ancestral, território e enfrentamento cotidiano ao racismo.

O Brasil possui uma vasta bibliografia e diversos teóricos de referência que fundamentam os estudos sobre identidades negras e relações raciais. Este subitem busca contribuir academicamente para essas discussões, apresentando as perspectivas de diversos autores, com o objetivo de ampliar o entendimento do tema e abrir possibilidades para novas abordagens. Ao explorar diferentes concepções teóricas, pretendemos fornecer uma base sólida para a análise das identidades negras no contexto brasileiro, especificamente amazônico, reconhecendo a complexidade e a multiplicidade de experiências que compõem essa temática.

O professor Kabengele Munanga, antropólogo e doutor pela Universidade de São Paulo (USP), é referência nos estudos das Relações Raciais. Especialista em Antropologia da População Afro-Brasileira, Racismo, Identidade Negra e Multiculturalismo, vem contribuindo significativamente para os estudos das Relações Raciais, tornando-o amplamente reconhecido como um dos principais teóricos sobre identidade negra, mestiçagem e negritude no Brasil. Em sua obra *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra* (2019), Munanga analisa criticamente a ideologia da mestiçagem, destacando como ela tem sido utilizada para mascarar as desigualdades raciais e diluir as identidades negras.

Ele argumenta que a negritude serve como uma ferramenta de resistência e afirmação identitária, permitindo que os afrodescendentes resgatem suas origens socioculturais e se oponham às imposições da cultura colonizadora. Para Munanga (2019), é crucial reconhecer e valorizar as particularidades culturais e históricas das culturas africanas e afro-brasileiras, evitando generalizações que diluam suas singularidades. Segundo este autor, a identidade negra no Brasil é complexa e enfrenta obstáculos, devido à ideologia do branqueamento:

> No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente. A tarefa não é fácil, justamente por causa dos obstáculos acima evocados [...] (Munanga, 2019, p. 20).

Ao longo desta pesquisa, pretende-se aprofundar os conceitos propostos por Munanga, especialmente no que se refere à construção histórica, política e cultural das identidades negras no Brasil. Seus aportes são fundamentais para compreender como a negação da humanidade negra e a desqualificação de seus saberes impactam diretamente os processos de formação e pertencimento de estudantes quilombolas no contexto amazônico. Munanga (2015) contribui para uma leitura crítica da história do racismo no Brasil e para o reconhecimento da centralidade da luta por identidade como forma de resistência e reconstrução simbólica diante de séculos de apagamento e exclusão social.

Outra referência é Tomaz Tadeu da Silva, em *Identidade e Diferença* (2014), que contribui para esta discussão ao problematizar as noções de identidades e propõe uma reflexão crítica na perspectiva dos estudos culturais sobre identidade e diferença. Ele observa que, à primeira vista, definir “identidade” parece uma tarefa simples, por ser entendida:

> Em uma primeira aproximação**,** parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (Silva, 2014, p. 74).

Silva (2014, p. 74) argumenta que essa perspectiva sugere que a identidade é “autocontida e autossuficiente”, referenciando apenas “a si própria”. No entanto, ele problematiza essa visão ao destacar que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção sociocultural, formada em uma relação com o outro, e com as estruturas sociais que a cercam.

Dessa forma, compreender a identidade requer uma análise das relações de poder e dos processos históricos que a constituem, reconhecendo sua natureza dinâmica e relacional, sendo assim moldadas por relações de poder e discursos sociais.

Essa visão é pertinente para entender as identidades quilombolas no decorrer deste estudo, como resultado de negociações contínuas entre poder e opressão, tradição e modernidade, resistência e adaptação.

> A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos’ significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (Silva, 2014, p. 82).

Assim, a identidade pode ser compreendida como uma categoria relacional e discursiva que opera através da marcação de diferenças e da produção de classificações sociais. Ainda segundo Silva (2014, p. 82), “[...] o sujeito é constituído no interior do discurso, da linguagem, da cultura. É o produto do discurso, e não sua origem”; esta perspectiva desloca a ideia de uma identidade fixa e essencial, para entendê-la como algo construído social e historicamente, em constante negociação e disputa. Ao marcar a diferença entre o “nós” e o “outro”, entre o “normal” e o “desviante”, a identidade cumpre um papel classificatório que estrutura as fronteiras simbólicas de pertencimento e exclusão. No contexto das juventudes quilombolas amazônicas, essa lógica se manifesta nas tensões entre seus pertencimentos comunitários e os discursos institucionalizados da escola técnica, exigindo uma escuta mais sensível às suas narrativas, performances e resistências identitárias.

Hall, em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2006), aprofunda a análise, trazendo o conceito de transformação das identidades culturais na modernidade tardia. Ele argumenta que:

> […] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7).

Essa fragmentação, teorizada pelo autor, revela seu conceito de identidades mais fluidas e múltiplas, refletindo as complexas interações entre fatores históricos, sociais e econômicos. Hall (2006, p. 7) sugere que essa “crise de identidade” está intimamente ligada às transformações estruturais das sociedades modernas, que abalam os referenciais estáveis anteriormente disponíveis aos indivíduos. Dessa forma, as identidades culturais tornam-se processos dinâmicos e em constante reconstrução, desafiando concepções essencialistas e exigindo novas abordagens para sua compreensão. Essa perspectiva é fundamental para esta pesquisa, pois permitirá compreender como as identidades quilombolas, por meio das narrativas analisadas, se adaptam e se redefinem diante das transformações sociais e dos desafios contemporâneos.

Especificamente sobre quilombolas, Euclides A. Funes (2009) argumenta que a construção das identidades quilombolas, no Baixo Amazonas, é um processo intrinsecamente ligado ao território e às práticas culturais, que emergem desta relação. Para ele, os mocambos amazônicos não eram apenas refúgios contra a opressão escravista, mas também espaços de recriação cultural, onde a memória coletiva e os vínculos com o meio ambiente desempenharam papéis cruciais. A geografia singular da região amazônica, com seus rios, florestas densas e igarapés, não só configurou a resistência física dessas comunidades, mas moldou também suas expressões culturais e identitárias. Funes ressalta que essas identidades são resultado de um diálogo constante entre os legados africanos, as influências indígenas e as condições amazônicas, criando um mosaico identitário único e dinâmico que redefine continuamente o pertencimento ao território e fortalecimento da memória coletiva.

Para enriquecer o tema das identidades negras e relações raciais, há de aprofundar-se um pouco mais na discussão sobre mestiçagem e negritude, pois são centrais para compreender as identidades negras e consequentemente quilombolas, foco deste trabalho. Munanga (2020) explora o conceito de negritude como uma forma de resistência cultural e afirmação identitária. Em *Negritude: Usos e Sentidos*, ele discute como o racismo e a colonização impactaram a identidade negra, afetando a história e a cultura dos afrodescendentes, destacando que a negritude não é uma essência fixa, mas uma construção histórica e social que varia conforme os contextos. Essa perspectiva é fundamental para compreender como as comunidades quilombolas constroem suas identidades em resposta às dinâmicas de exclusão e racismo presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, o autor define assim a negritude na atualidade diaspórica:

> [...] Em primeiro lugar, coloca-se a espinhosa questão de saber se os negros seriam capazes de construir sua identidade e sua unidade baseando-se somente na pigmentação da pele e em outras características morfobiológicas do seu corpo, numa sociedade em que a tendência geral é fugir da cor da pele "negra", de acordo com a prática de embranquecimento sustentada pela ideologia de democracia racial fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural. [...] Em segundo lugar, poderiam os negros construir sua identidade com base numa cultura já expropriada e cujos símbolos fazem parte da cultura nacional? (Pereira *apud* Munanga, 2020, p. 19).

Segundo Munanga (2019), a ideologia da mestiçagem foi utilizada como ferramenta para minimizar a singularidade das culturas africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Ele ressalta que, embora a mestiçagem seja um fenômeno genético natural, em que diferentes povos se encontram, sua instrumentalização política pelas classes dominantes serviu para mascarar as desigualdades raciais e promover uma falsa ideia de democracia racial. O autor conclui:

> [...] um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira, embora reconheçamos que todos os intercursos sexuais entre brancos e negros não foram sugeridos por essa ideologia (Munanga, 2019, p. 103).

Peter Fry, em sua obra *A Persistência da Raça: Ensaios Antropológicos sobre o Brasil e a África Austral* (2005), destaca que a exaltação da mestiçagem no país, muitas vezes, oculta as hierarquias raciais existentes, perpetuando desigualdades sob a máscara de uma suposta harmonia racial. Fry (2005, p. 290) argumenta que é crucial desvendar essas narrativas para entender as complexas relações raciais no Brasil, afirmando que "[...] a democracia racial não é menos 'real' que a discriminação racial", sugerindo que ambas coexistem e devem ser analisadas criticamente. Schwarcz (2006, p. 290), em sua resenha da obra de Fry, corrobora essa visão ao afirmar que "[...] a ideia de democracia racial ainda seria perfeitamente coerente com projetos de democracia e cidadania", mas destaca a defasagem entre os ideais e a realidade do racismo no país.

No contexto brasileiro, o racismo estrutural se manifesta por meio de mecanismos supostamente "sutis", como a invisibilização, a apropriação cultural e a negação sistemática das contribuições afrodescendentes. Estas práticas desvalorizam simbolicamente as culturas negras, ao mesmo tempo em que se apropriam de elementos culturais, esvaziando-os de seus significados originais e criando uma falsa

sensação de inclusão que, na prática, reforça desigualdades históricas. As comunidades quilombolas, diante dessas dinâmicas excludentes, resistem não apenas pela ocupação territorial, mas também pela reafirmação de sua identidade cultural e pela reconstrução da memória histórica. Elas mantêm vivas tradições, práticas e saberes ancestrais, fortalecendo laços comunitários e promovendo a valorização de suas origens.

Essa resistência cultural é uma forma de enfrentamento ao racismo estrutural, pois desafia a narrativa dominante que busca homogeneizar e subalternizar as identidades negras. Ao preservar e celebrar sua herança cultural, as comunidades quilombolas afirmam sua existência e reivindicam seu espaço na sociedade brasileira, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a promoção da equidade racial.

Este trabalho considera que o conceito de racismo estrutural se refere à presença do racismo nas próprias estruturas sociais, econômicas e políticas de uma sociedade, manifestando-se de forma sistêmica e enraizada. Segundo Silvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural* (2019), o racismo não é uma anomalia ou desvio, mas sim uma característica fundamental do funcionamento normal da sociedade. O autor afirma que “[...] as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (*Ibid.*, p. 47).

Complementando a perspectiva de Almeida (2019), o sociólogo Eduardo Bonilla-Silva (2024) define o racismo estrutural como um sistema no qual as estruturas sociais, políticas e econômicas são organizadas de maneira a perpetuar a supremacia racial de determinados grupos sobre outros. Ele argumenta que essa forma de racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas está enraizada nas instituições e práticas sociais que, historicamente, favorecem certos grupos raciais em detrimento de outros. O autor destaca que, para compreender e combater efetivamente o racismo, é necessário reconhecer sua natureza estrutural e sistêmica, que opera independentemente das intenções individuais.

Bonilla-Silva (2024) segue teorizando, em entrevista concedida à *Revista Tempo Social* (2024, p. 262*)*, respondendo às questões: “Você é um dos principais proponentes e defensores do conceito de racismo estrutural. Você poderia oferecer uma definição abrangente desse conceito? Qual é o seu significado no contexto global de hoje?”

> [...] No meu trabalho concebi o racismo estrutural como um *conjunto de práticas nos níveis econômico, político, social e até psicológico, destinadas a manter vantagens sistêmicas para o grupo racializado como branco e a manter os grupos classificados como não brancos sob controle e numa posição de subordinação*. Compreender que o racismo

> é estrutural significa que os nossos problemas raciais não são uma questão de alguns indivíduos preconceituosos, mas uma manifestação coletiva e social. Significa também – e isto é central para o meu argumento estrutural – que estas práticas existem para beneficiar aqueles que estão no topo da hierarquia racial, razão pela qual enfatizei que o racismo tem sempre uma base material [...] (Bonilla-Silva, 2024, p. 262. Grifo do autor).

Essas definições ressaltam que o racismo estrutural está profundamente enraizado nas instituições e práticas sociais, perpetuando desigualdades raciais de forma sistêmica e muitas vezes supostamente imperceptível.

Em síntese, a construção das identidades quilombolas e as relações étnico-raciais no Brasil são temas complexos que envolvem múltiplas dimensões. As contribuições de Kabengele Munanga, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Euclides A. Funes, entre outros, oferecem ferramentas teóricas valiosas para compreender como essas identidades são formadas, negociadas e afirmadas em um contexto marcado por desigualdades e resistências. Reconhecer e valorizar a história da formação dos povos quilombolas, que são basilares para a cultura e identidade brasileira, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

1.3 A branquitude e a colonialidade do poder

A compreensão da branquitude e da colonialidade do poder é essencial para desvendar as engrenagens simbólicas e materiais que sustentam o racismo no Brasil e, em especial, na Amazônia. Pensar essas categorias é reconhecer que as relações de poder foram estruturadas, desde o processo colonial, por uma lógica que hierarquizou corpos, saberes e territórios. Conforme Quijano (2005), a modernidade europeia instituiu a colonialidade do poder como sistema global que subordina os povos não brancos à lógica eurocêntrica de dominação. Essa estrutura, forjada na invasão das Américas, persiste nas instituições contemporâneas, naturalizando a superioridade branca como norma civilizatória e epistemológica. O autor argumenta sobre a colonialidade do poder:

> A colonialidade do poder é, sobretudo, a maneira específica de articulação das relações de dominância/sujeição que emergiram das conquistas coloniais e das lógicas de classificação racial, impostas a todos os processos de produção, ao trabalho, aos recursos e aos produtos, às relações entre os povos e às práticas subjetivas de autorreconhecimento e imagem do outro (Quijano, 2005, p. 123).

Em diálogo com Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) amplia o conceito ao introduzir a colonialidade do ser, que denuncia o modo como a colonização impôs uma hierarquia ontológica: o ser branco europeu foi definido como plenamente humano, enquanto os corpos racializados foram destituídos de humanidade. Essa desumanização moldou a subjetividade colonial, configurando o que Fanon (2008) descreveu como máscaras brancas sobre peles negras, ou seja, o esforço de adequar-se à norma branca para existir no mundo. Nos espaços amazônicos, essa lógica se manifesta em processos de apagamento das identidades quilombolas e indígenas, em que o branco se torna à medida do humano e do saber.

Sobre a colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007) afirma:

> A colonialidade do ser designa as consequências ontológicas da colonialidade do poder. Refere-se à experiência de desumanização daqueles cujas vidas foram catalogadas como dispensáveis a partir da racialização. Surgiu um novo modo de ser, em que o 'ser' daqueles marcados pela diferença foi radicalmente inferiorizado, criando as bases para justificar exploração, violência e exclusão (Maldonado-Torres, 2007, p. 243-244).

Sobre a alienação colonial, Fanon (2008) expõe:

> O negro é um ser em si mesmo do outro; significa, em outras palavras, que o branco é quem determina a condição do negro, que este só se percebe na medida em que assume a máscara branca sobre a sua pele negra, na tentativa de ser aceito, humano e completo no mundo que o rejeita e o inferioriza (Fanon, 2008, p. 38).

A branquitude, portanto, não é apenas uma categoria racial, mas um sistema de privilégios simbólicos e materiais. Bento (2022) a define como um pacto narcísico de cumplicidade entre pessoas brancas para manter seus privilégios enquanto naturalizam sua posição como neutra e universal. Em locais como Óbidos, autodenominada "a cidade mais portuguesa do Pará", essa branquitude se materializa nas ruas, monumentos e currículos escolares, que exaltam a herança europeia, silenciando as contribuições afro-indígenas. O resultado é uma narrativa identitária que apaga a memória das comunidades quilombolas amazônicas e perpetua desigualdades históricas. Assim, conforme a autora:

> A branquitude funciona como um pacto narcísico de cumplicidade, articulando mecanismos de negação coletiva das próprias vantagens obtidas historicamente, neutralizando o debate racial e naturalizando o lugar do branco como norma. "A branquitude age por meio de mecanismos de silenciamento: não se fala sobre ela, não se nomeia;

> ela se apresenta como ausência, como transparência, como universalidade e neutralidade. [...] O pacto narcísico se expressa na recusa em reconhecer a racialidade própria, projetando diferença, problema e marca sempre nos outros, não nos brancos" (Bento, 2022, p. 48-49).

Schucman (2014) acrescenta que a branquitude opera pela invisibilidade, ou seja, por se apresentar como ausência de raça. Ao negar sua própria racialidade, o branco mantém sua posição de poder, fazendo com que a diferença recaia sempre sobre o outro. Na prática, isso significa que a presença quilombola é constantemente tratada como exceção e não como parte constitutiva do território amazônico. Esse mecanismo é visível nas instituições de ensino, onde a cultura e a história negras aparecem como temas eventuais e não estruturantes do currículo, reforçando a colonialidade do saber e da memória coletiva.

A colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), é também a colonialidade do saber. Ela instituiu o conhecimento europeu como parâmetro de racionalidade e verdade, desqualificando epistemologias outras – afro-brasileiras, indígenas e amazônicas – como inferiores ou folclóricas. Nesse sentido, as vozes quilombolas, com seus saberes locais e cosmologias próprias, foram sistematicamente silenciadas. Mbembe (2018) denomina esse processo de *necropolítica*, ao mostrar que o poder colonial define quem pode viver e quem pode morrer – física, social ou simbolicamente. Na Amazônia, essa necropolítica se expressa na marginalização de corpos negros e ribeirinhos, condenados à invisibilidade e à precariedade.

hooks (1995, p. 125) lembra que o olhar negro é um ato político de resistência, uma forma de "reapropriação da visão" em sociedades que ensinam aos negros a se verem pelos olhos dos brancos. Nessa perspectiva, os estudantes quilombolas amazônicos/as, ao narrar suas experiências, rompem o pacto da branquitude que insiste em defini-los/as a partir da falta. Suas narrativas afirmam o direito de olhar e ser olhado/a de outro modo – um olhar que desloca o centro da história e denuncia as práticas coloniais ainda vigentes nas instituições de ensino. Assim, narrar-se é também reescrever o mundo a partir de uma geografia da resistência, como bem define a autora:

> Em uma sociedade racista, o olhar negro é sempre um ato de resistência. Desde pequena, aprendemos que os olhos negros não devem olhar diretamente: criamos a habilidade de nos esquivar do olhar do outro, do olhar que nos define a partir da falta, da inferioridade. [...] A nossa reapropriação da visão, o ato de olhar para nós mesmos fora do olhar branco, é um gesto subversivo, que desafia o pacto de silenciamento imposto pelo racismo. Olhar, narrar e ser olhado de outro modo significa romper a hegemonia da branquitude sobre nossos

> corpos e nossas histórias, afirmar o direito de ser protagonista do próprio destino e escrever uma nova geografia da existência (hooks, 1995, p. 123-124).

Ao relacionar a branquitude à colonialidade do poder, compreende-se que ambas sustentam a reprodução de desigualdades estruturais no campo educacional. As escolas e institutos federais, ainda que concebidos como espaços de inclusão, frequentemente reproduzem currículos eurocentrados, que privilegiam epistemes do Norte global e marginalizam saberes locais. Como aponta Hall (2006), as identidades são formadas na e pela diferença, atravessadas por relações de poder. Portanto, reconhecer a branquitude é também desestabilizar a ideia de neutralidade do conhecimento e afirmar a legitimidade das epistemologias quilombolas como parte essencial do projeto educativo amazônico.

Na Amazônia, onde o encontro entre o humano e o não humano redefine as fronteiras da existência, a colonialidade assume contornos específicos. As comunidades quilombolas não resistem apenas à exploração econômica, mas à negação de suas ontologias. Reivindicar o direito à terra, à língua e à memória é, portanto, um gesto de insurgência contra a colonialidade do ser e do saber. Como defende Munanga (2019), reconhecer a diversidade cultural e identitária das comunidades negras é condição para construir uma sociedade plural. Decolonizar o pensamento implica escutar os rios, as florestas e as vozes quilombolas que continuam a ensinar que existir é resistir.

Por fim, discutir a branquitude e a colonialidade do poder no contexto amazônico é também problematizar as formas pelas quais o Estado e as instituições educacionais reproduzem a herança colonial. No caso de Óbidos e do IFPA, o desafio é fazer da educação um território de insurgência e não de reprodução do silenciamento. Romper com o pacto narcísico da branquitude é permitir que as vozes quilombolas deixem de ser apêndice e passem a ocupar o centro da narrativa. Nessa direção, as narrativas dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as tornam-se não apenas objeto de pesquisa, mas instrumentos de decolonização e de reexistência coletiva.

1.4 Gênero e sexualidade e seus marcadores identitários

Para compreender as múltiplas dimensões identitárias que atravessam os sujeitos – neste caso, os sujeitos quilombolas amazônicos/as –, é essencial reconhecer

que raça, gênero e sexualidade não operam de forma isolada, mas entrelaçada. Esses marcadores identitários operam como opressões que se intensificam na experiência, principalmente das mulheres negras. As análises que ignoram essas sobreposições falham em capturar a complexidade das exclusões vividas por sujeitos subalternizados. Abordar esses múltiplos marcadores, portanto, revela-se indispensável para compreender as experiências dos/das estudantes quilombolas amazônicos/as, cujas identidades são moldadas por diversos atravessamentos históricos, culturais e institucionais.

Collins e Bilge (2016, p. 27) ampliam essa discussão ao mostrar que os sistemas de opressão são interdependentes, criando uma “matriz de dominação” que estrutura a sociedade em camadas hierárquicas. No contexto educacional, essa matriz se manifesta na forma de currículos que deslegitimam saberes não hegemônicos, práticas pedagógicas que reforçam estereótipos e políticas institucionais que desconsideram a diversidade dos sujeitos. Assim, compreender as narrativas de estudantes quilombolas requer atentar às sobreposições entre raça, gênero e sexualidade, situando-as dentro dessa lógica de poder que atravessa a escola e o território.

> A interseccionalidade aborda a “matriz de dominação”, um conjunto de estruturas interligadas – racismo, sexismo, classismo, heterossexismo, nacionalismo – que produz e reproduz desigualdades em múltiplas dimensões da vida social. Não é apenas uma soma de opressões, mas um sistema complexo, em que os marcadores sociais se cruzam para formar posições sociais únicas. A matriz de dominação pode ser vista como um quadro analítico para entender como essas hierarquias são organizadas em camadas interdependentes, produzindo realidades sociais que desafiam análises simplificadas ou dicotomias isoladas. No campo educacional, ela se expressa em práticas que deslegitimam saberes não hegemônicos e reproduzem a exclusão das vozes marginalizadas (Collins; Bilge, 2016, p. 27-28).

Tal citação oferece não apenas respaldo teórico, mas também um entendimento da complexidade das exclusões vividas pelos sujeitos quilombolas amazônicos. Analisar suas narrativas exige, portanto, ferramentas interseccionais capazes de captar as nuances entre corpo, território e conhecimento. As vivências escolares e comunitárias desses/as estudantes demonstram que o racismo, o sexismo e a cisheteronormatividade não são experiências separadas, mas entrelaçadas, moldando suas trajetórias de pertencimento e resistência nos espaços institucionais.

Dessa forma, faz-se necessário acionar autoras nacionais, como Guacira Lopes Louro (2000) e Berenice Bento (2011)**,** que reforçam a importância de discutir gênero e sexualidade na escola não apenas como temas transversais, mas como dimensões

constitutivas da subjetividade e da cidadania. Segundo Louro (2000), a escola atua como espaço de regulação dos corpos e dos desejos, ensinando normas sobre masculinidades, feminilidades e silenciando experiências que escapam à norma.

> Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.
> [...] Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. [...] É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças [...], ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (Louro, 2000, p. 17).

Por sua vez, Bento (2008) discute os mecanismos de regulação das dissidências de gênero e sexualidade, denunciando como a escola contribui para a reprodução da cisheteronormatividade.

> A escola que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade [...]. Há um desejo de eliminar e excluir aqueles "contaminam" o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão (Bento, 2011, p. 555).

Por meio das análises, as autoras evidenciam como a escola atua tanto na legitimação de certas identidades quanto na marginalização de outras, sendo, portanto, um espaço estratégico de disputa e resistência. Suas reflexões lançam luz sobre os mecanismos institucionais de controle e também a necessidade de promover a diversidade e o reconhecimento das dissidências no ambiente educativo. Essa perspectiva dialoga com a crítica de Munanga (2019) ao mito da democracia racial, ao demonstrar que a aparente neutralidade das instituições educacionais esconde mecanismos sutis de racialização e normalização de corpos, saberes e subjetividades.

Na realidade do IFPA – Campus Óbidos, nota-se, em sala de aula, que esses atravessamentos emergem, com força, nos relatos dos/as estudantes quilombolas que expressam vivências marcadas tanto pela racialização quanto pelas opressões de gênero e sexualidade. O pertencimento a comunidades tradicionais não os/as isenta dos efeitos de um currículo normativo, de uma gestão institucional insensível à diversidade e de relações sociais permeadas por preconceitos. Ao contrário, o

cruzamento entre suas identidades territoriais e suas expressões de gênero e sexualidade frequentemente acentua sua condição de marginalização simbólica e concreta, tornando a escola um território de constante negociação entre visibilidade e silenciamento.

Pensar as identidades quilombolas amazônicas, portanto, exige deslocar o olhar para além da dimensão étnico-racial, reconhecendo os sujeitos em sua complexidade. Os múltiplos marcadores identitários permitem enxergar como os marcadores sociais operam em conjunto, atravessando histórias de vida, práticas educativas e disputas por reconhecimento. Assumir essa abordagem é, desse modo, um gesto político e epistêmico, que se alinha a uma educação emancipatória e antidiscriminatória, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012a, 2012b).

Ao escutar e analisar as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as, esta pesquisa busca tornar visíveis as múltiplas dimensões de suas identidades. Tal escuta não apenas denuncia os silenciamentos institucionais, mas reafirma também o direito à existência plena – racial, sexual, territorial e afetiva – de sujeitos historicamente subalternizados. Como defende hooks (1995), promover justiça cognitiva e social requer práticas educativas capazes de reconhecer e legitimar as vozes plurais dos sujeitos negros, quilombolas e amazônicos, deslocando o centro do discurso acadêmico para a periferia das margens que produzem saber e resistência.

1.5 Territorialização quilombola e ancestralidade amazônica

A territorialização quilombola constitui-se como elemento fundamental na compreensão das identidades negras amazônicas, pois articula dimensões históricas, culturais, políticas e simbólicas que sustentam os modos de vida das comunidades. Conforme destaca Hall (2006), as identidades são processos em constante construção, produzidos nas relações de poder e diferença. Nessa perspectiva, o território quilombola é mais do que o lugar onde se vive: é o espaço, no qual a memória e a resistência se materializam. Ele expressa o vínculo entre o passado e o presente, entre a terra e os sujeitos, reafirmando que os sentidos de pertencimento e identidade são também

práticas de resistência frente às heranças coloniais que tentaram negar o protagonismo negro na história brasileira.

Com base em Arruti (2006), a territorialização deve ser compreendida como um processo histórico e político contínuo, resultante da luta das comunidades negras por reconhecimento e permanência. Para o autor, o território é constituído não apenas pela dimensão geográfica, mas também por significados sociais e simbólicos que envolvem memória, parentesco e práticas culturais.

> O processo de territorialização quilombola é resultado de uma longa história de mobilizações, de reinterpretações de experiências passadas e de reconstruções de vínculos comunitários. Ele não se limita à posse ou à propriedade da terra, mas envolve a produção de um território socialmente reconhecido, constituído por laços de parentesco, memória e práticas culturais. O território é, portanto, o espaço onde se atualizam as experiências de resistência e onde se afirma o direito à diferença frente às estruturas excludentes do Estado e da sociedade (Arruti, 2006, p. 45).

Nos contextos amazônicos, os quilombos se fizeram e se refazem no manejo das águas, no roçado, nas festas e nos acordos comunitários (Gomes, 2015), reafirmando a potência de uma autonomia tecida no coletivo. De acordo com Gomes (2015, p. 158): “Os quilombos continuam sendo referência do poder de subjetivação de populações negras, mostrando que, além do espaço físico, são lugares de produção de existência, de saberes e de autonomia política”.

Moura (2020) também compreende o quilombo como unidade de resistência, afirmando que ele foi e continua sendo uma expressão concreta das lutas dos descendentes de africanos contra o sistema de dominação.

> O quilombo representou, no período colonial e imperial, a unidade básica de resistência do escravo. Nele, o negro escravizado reorganizou sua vida social e política, recuperando formas de solidariedade e de produção que o sistema escravista tentara destruir. O quilombo foi, portanto, uma resposta concreta à violência da dominação e um espaço de elaboração de novas práticas sociais que desafiavam o poder colonial (Moura, 2020, p. 87).

A partir dessas perspectivas, compreende-se que a territorialização quilombola não é um fato estático, mas um processo dinâmico de resistência e reexistência. No caso amazônico, ela envolve a articulação entre território, ancestralidade e memória, constituindo-se como campo de afirmação identitária e política. Tal entendimento é essencial para esta pesquisa, pois o território amazônico e as comunidades quilombolas

de Óbidos representam espaços de produção de saberes, de reconfiguração da identidade e de continuidade da luta histórica por reconhecimento e justiça social.

1.5.1 Quilombo como território e processo histórico de resistência

A compreensão do quilombo como território exige situá-lo no campo das lutas históricas travadas pela população negra desde o período colonial. Para Moura (2020), os quilombos constituíram as primeiras experiências concretas de resistência coletiva à escravidão, representando espaços de autonomia política, econômica e cultural. Ao organizarem novas formas de trabalho, sociabilidade e produção do comum, os quilombolas construíram modos de existência próprios, que desafiavam as estruturas impostas pela ordem colonial. Essa perspectiva é fundamental para reconhecer que os quilombos não foram apenas refúgios de fuga, mas projetos sociais que expressavam o desejo de liberdade e a criação de novas formas de vida. Em suma, argumenta o autor: “O quilombo não foi apenas espaço de fuga; foi e continua sendo projeto social, unidade de resistência, reorganização da vida coletiva e da produção material e simbólica de novas formas de existir e resistir frente à ordem colonial” (Moura, 2020, p. 87).

No contexto amazônico, Gomes (2015) amplia essa compreensão ao demonstrar que os quilombos estabelecidos nas margens dos rios e nas florestas se caracterizavam por uma relação específica com o ambiente. O autor destaca que o território amazônico, com sua complexa rede de igarapés, várzeas e matas densas, foi determinante para as estratégias de sobrevivência e a organização comunitária das populações negras. O espaço natural, longe de ser apenas cenário, constituiu-se como elemento ativo na produção da vida quilombola, mediando relações sociais, culturais e espirituais. “A experiência quilombola amazônica evidencia um vínculo indissociável entre território, redes de parentesco e práticas produtivas, formando singularidade histórica no contexto da luta negra pela existência” (Gomes, 2015, p. 158). Essa especificidade territorial evidencia que a resistência negra, na Amazônia, incorporou dimensões ambientais e simbólicas, transformando o espaço em expressão política e identitária. Essas características percebidas em sala de aula, nas falas e narrativas dos/as alunos/as oriundos/as dessas comunidades, motivaram esta pesquisa acadêmica.

Ao discutir a territorialização quilombola, Arruti (2006) propõe compreendê-la como um processo político e simbólico de reapropriação da terra e da memória. Tal processo é atravessado pela construção de vínculos, narrativas e significados que define o pertencimento coletivo. Nesse sentido, a luta contemporânea das comunidades quilombolas pelo reconhecimento jurídico e cultural é também uma luta pela reatualização da história e afirmação de sua presença no território nacional, como afirma o autor: “A territorialização, para além de estratégia de sobrevivência, é processo de construção de sentidos, pertencimento coletivo, luta por reconhecimento e atualização de vínculos sociais e simbólicos” (Arruti, 2006, p. 67). Essa concepção dialoga com Moura (2020), quando este afirma que o quilombo foi e continua sendo a base de uma consciência política negra, sustentada pela solidariedade, ancestralidade e resistência cotidiana.

No caso das comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, a territorialização expressa-se nas práticas socioculturais que reafirmam o vínculo entre o sujeito, a terra e o coletivo. O cultivo, a pesca, as festas religiosas e as redes de parentesco constituem modos de ocupar e significar o território. Essas práticas revelam que o espaço não é neutro, mas atravessado por memórias e por relações de poder que atualizam a resistência frente às desigualdades e racismo estrutural. Dessa forma, compreender o quilombo como território é compreender a história viva das lutas e a continuidade das estratégias de enfrentamento das populações negras na Amazônia e no Brasil.

1.5.2 A ancestralidade como epistemologia amazônica

A ancestralidade é um dos pilares das comunidades quilombolas e se manifesta como princípio de organização social, espiritual e de produção de conhecimento. Munanga (2019) destaca que a identidade negra se constitui a partir da memória coletiva e do reconhecimento de uma ancestralidade que resiste ao apagamento histórico imposto pelo colonialismo. No contexto amazônico, essa ancestralidade não se limita à evocação dos antepassados, mas se traduz em práticas cotidianas de transmissão de saberes, valores e modos de vida que articulam a terra, o corpo e a espiritualidade. Assim, a ancestralidade configura-se como epistemologia que orienta o viver e o aprender nas comunidades negras amazônicas.

> A memória é o fundamento da identidade coletiva. Sem ela, o grupo se dissolve, perde o sentimento de continuidade e de pertencimento a uma mesma história. É pela memória que se mantém viva a relação com os antepassados, com os símbolos e valores que estruturam a visão de mundo. Nesse sentido, a ancestralidade, enquanto herança simbólica e espiritual, constitui um princípio de coesão e resistência para os povos negros e suas comunidades (Munanga, 2019, p. 22).

Na tradição africana e afro-brasileira, a ancestralidade é indissociável da oralidade, entendida como forma de preservação e circulação do conhecimento. Hampâté Bâ (2010, p. 181) define a oralidade como o “arquivo vivo” das civilizações africanas, ressaltando que cada ancião é “uma biblioteca” e cada palavra transmitida é um gesto de continuidade histórica. Essa perspectiva aproxima-se das práticas quilombolas amazônicas, em que o saber se transmite por meio das narrativas orais, dos rituais religiosos, das músicas e das celebrações comunitárias.

> Na África, quando morre um velho, é uma biblioteca que se queima. O conhecimento não está escrito, mas inscrito na palavra e na memória daqueles que o guardam. A oralidade é a escola do ouvido e da experiência, onde o saber se aprende vivendo e escutando, e não apenas lendo. É por meio dela que o passado dialoga como presente e prepara o futuro (Hampâté Bâ, 2010, p. 181).

Funes (2009) também contribui para esse entendimento ao enfatizar que a ancestralidade não é apenas uma herança espiritual, mas uma categoria de ação política. Ela se concretiza nas práticas sociais, nos ritos e nas formas de sociabilidade que garantem a continuidade da vida comunitária. No Baixo Amazonas, essa concepção se manifesta nas festas de santos, nas ladainhas, nos batuques, na partilha dos alimentos e nas redes de solidariedade que articulam fé, trabalho e convivência. A ancestralidade, portanto, é princípio de resistência e de produção de saber, reafirmando que as comunidades quilombolas amazônicas elaboram epistemologias próprias e autônomas, sustentadas pela experiência e pela memória coletiva. Essas comunidades têm, nas práticas culturais, nas memórias e nas suas histórias, o sentido de pertença e de legitimidade da posse da terra.

> São as narrativas das experiências que vão interligando essas comunidades negras numa mesma raiz em que suas histórias se fundem e suas memórias se entrelaçam. Ao falar de sua história, do eu, de sua vivência na comunidade a qual pertence, o sujeito navega pelas reminiscências de outras comunidades, porque estas fazem parte de sua memória, de sua ancestralidade. Há, nesse sentido, uma rede de parentesco que vincula as comunidades e fortalece o sentido de pertença e de territorialidade. Esses são espaços sociais conhecidos e sentidos como seus (Funes, 2009, p. 149).

Essa rede de ancestralidade representa o elo mais significativo e vinculador das comunidades quilombolas amazônicas, pois a oralidade se constituiu e segue constituindo como um modo de existência e de resistência. É pela palavra contada, cantada e compartilhada que esses povos constroem e reconstroem suas identidades, reafirmando esse elo com o parentesco, a ancestralidade e a potência de seus saberes. Assim, a oralidade afirma-se como princípio educativo e epistemológico, capaz de desafiar as hierarquias coloniais de conhecimento e de reposicionar a narrativa como prática de resistência e de reexistência no mundo afro-diaspórico.

1.5.3 Quilombos amazônicos e fronteiras porosas da identidade

A compreensão das identidades quilombolas amazônicas requer reconhecer que elas não se estruturam de forma homogênea, mas são atravessadas por fronteiras, disputas e processos de negociação permanentes. Arruti (2006) observa que as comunidades quilombolas contemporâneas são constituídas por dinâmicas internas complexas, que envolvem múltiplos pertencimentos e redefinições constantes de identidade. No contexto amazônico, essas fronteiras identitárias são ainda mais porosas, pois resultam do convívio e das trocas culturais entre grupos negros, indígenas, ribeirinhos e migrantes. A configuração social das margens dos rios e das florestas evidencia que o quilombo não é um espaço isolado, mas um território em diálogo permanente com outros modos de vida.

O autor argumenta sobre o conceito de etnogênese e, desse modo, expõe sobre a identidade quilombola como construção histórica e relacional. Em seu artigo, *A Emergência dos "Remanescentes": Notas para o Diálogo entre Indígenas e Quilombolas* (1997), Arruti discute sobre a produção de novos sujeitos políticos:

> O atual processo de atribuição de "direitos" às "comunidades remanescentes de quilombos" opera um tipo de transformação semelhante entre as comunidades rurais negras, dando origem também a processos de etnogênese. [...] Não se trata de recuperar etnias, no sentido convencional, mas produzir novos sujeitos políticos, que se organizam mobilizando uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado que remetem a um mesmo passado de escravidão e submissão [...] (Arruti, 1997, p. 27).

Arruti (1997) compreende que os grupos e comunidades negras rurais que hoje se reconhecem como remanescentes de quilombos resultam de histórias locais complexas, tecidas por alianças, trocas culturais e conflitos com outros grupos sociais. Assim, a identidade quilombola não é uma essência herdada, mas um processo contínuo de negociação e reconstrução simbólica. Essa leitura desloca o entendimento da identidade como dado fixo e a inscreve em um campo de disputas e reconhecimento, no qual o pertencimento é constantemente reelaborado.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de identidade em trânsito, evidenciado nas narrativas dos/as jovens quilombolas amazônicos/as, cujas falas revelam deslocamentos entre comunidade e escola, entre saber ancestral e conhecimento institucional. Ao ecoar Arruti (1997), compreende-se que a identidade quilombola é uma experiência viva, que se reinventa diante das fronteiras sociais e reafirma sua força na pluralidade das memórias e territorialidades amazônicas.

Gomes (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que os quilombos amazônicos se desenvolveram em uma região marcada pela diversidade étnica e pelas redes de sociabilidade, que atravessam os rios e as várzeas. As relações de parentesco, o comércio fluvial, as festas religiosas e as alianças intercomunitárias produziram identidades plurais, que escapam às classificações rígidas impostas pelos discursos oficiais. Nesse sentido, a identidade quilombola é sempre relacional: afirma-se na diferença, mas também na convivência com outros grupos. Essa característica desestabiliza visões essencialistas e demonstra que as comunidades quilombolas amazônicas constroem suas formas de pertencimento a partir da mistura e do diálogo intercultural.

Entretanto, a presença histórica do racismo e da colonialidade do poder (Quijano, 2005) produziu processos de estigmatização e silenciamento, dificultando a autoidentificação de muitos sujeitos como os quilombolas. Munanga (2019) explica que o racismo atua não apenas pela exclusão, mas também pela negação simbólica, impondo aos negros a rejeição de suas origens e saberes. Em diversas comunidades amazônicas, ainda há resistência em se declarar quilombola, reflexo de séculos de discriminação e de políticas de invisibilização. Tal dificuldade revela o peso da colonialidade na formação das subjetividades e reforça a importância das políticas públicas e educacionais, que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades negras e tradicionais.

Desse modo, sobre a colonialidade do poder, Quijano (2005, p. 117) argumenta que “[...] colonialidade do poder consiste na articulação entre a dominação colonial e a

classificação social da população mundial em torno da ideia de raça, que continua operando mesmo após o fim do colonialismo político". Segundo o autor, a colonialidade do poder se estrutura a partir da classificação social da população mundial em torno da ideia de raça – uma constituição mental surgida no contexto da dominação colonial que passou a organizar as principais dimensões do poder global. Mesmo após o fim formal do colonialismo, esse padrão continua operando como base das hierarquias sociais e da racionalidade eurocêntrica.

Para Quijano (2005, p. 118): "Essa colonialidade perdura como o padrão de poder que naturaliza a superioridade dos brancos e a inferioridade dos não brancos, afetando tanto a economia quanto a produção de subjetividades", ou seja, a colonialidade permanece como elemento característico do sistema mundial capitalista, sustentando-se na imposição de uma classificação racial e étnica que estrutura tanto as relações materiais quanto as subjetivas da vida social. Assim, a colonialidade naturaliza um sistema que mantém subordinadas pessoas não brancas enquanto superioriza brancos ou aqueles não tão brancos em situação financeira privilegiada, conformando um padrão de poder que molda o imaginário, o conhecimento e as formas de ser e existir.

Munanga (2019, p. 34) argumenta que o racismo não se manifesta somente através da exclusão socioeconômica, mas sobretudo pela destruição simbólica, negação das identidades culturais e também "[...] introjeção de uma ideologia de inferioridade no imaginário das vítimas". Já em relação à negação simbólica, o autor expõe que o racismo, entre os negros, "[...] produz um processo de rejeição de si mesmo, levando à negação das origens africanas como estratégia de sobrevivência, num contexto que valoriza a brancura".

Retomando Hall (2006), as identidades são formadas por processos de identificação e diferença, sempre em movimento e sujeitos às transformações históricas. No caso das comunidades quilombolas amazônicas, essa fluidez identitária é atravessada por memórias, relações de poder e disputas territoriais. A identidade quilombola, portanto, não pode ser compreendida como essência imutável, mas como construção histórica e política, constantemente ressignificada pelas experiências de resistência e práticas culturais que reafirmam o pertencimento ao território. Assim, as fronteiras da identidade quilombola são, ao mesmo tempo, pontes e limites: lugares de tensão e de diálogo entre o passado e o presente, entre o local e o nacional, entre o tradicional e o contemporâneo.

1.5.4 Territorialização, educação e políticas públicas

Discutir a territorialização quilombola implica reconhecer o papel das políticas públicas de educação na garantia do direito à diferença e à valorização das identidades negras. O espaço escolar, especialmente nas instituições de educação profissional e tecnológica, deve ser entendido como território simbólico e político. No caso do IFPA – Campus Óbidos, a presença de estudantes oriundos/as de comunidades quilombolas torna urgente o compromisso institucional com uma pedagogia que reconheça a diversidade e promova práticas curriculares antirracistas. Assim, a territorialização assume também uma dimensão educativa, pois é por meio da escola que se consolidam processos de pertencimento e de afirmação cultural.

O Parecer para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012a) orienta que o Estado brasileiro reconheça as especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas, assegurando uma educação que respeite seus modos de vida e de organização social. O documento ressalta que a escola quilombola deve ser um espaço de fortalecimento da identidade e de enfrentamento ao racismo, funcionando como instrumento de emancipação social e política.

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quando docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012a, p. 1).

No IFPA – Campus Óbidos, a territorialização educacional se concretiza em ações voltadas à promoção da equidade racial e ao fortalecimento dos vínculos entre a instituição e as comunidades tradicionais. Projetos como o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NEGEDS) e o NEABI expressam esse compromisso, buscando integrar ensino, pesquisa e extensão em diálogo com os territórios. No entanto, conforme salientou o Prof. Antonio Ferreira Jr.[5], durante o exame

[5] Prof. Antonio Ferreira Jr. é mestre e doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ex-docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), do Cefet/RJ, participou como membro da Banca de Qualificação desta dissertação, contribuindo com importantes apontamentos teóricos e metodológicos, que fortaleceram a

de qualificação[6] desta pesquisa, é necessário dar maior visibilidade a essas ações, explicitando de que forma elas transformam a instituição em um “laboratório de políticas educacionais” comprometido com a educação quilombola e com a superação do racismo institucional e toda a forma de discriminação.

Ao refletir sobre a colonialidade do poder, Quijano (2005) adverte que as estruturas modernas de conhecimento e de poder ainda mantêm a lógica eurocêntrica que hierarquiza culturas e saberes. Essa compreensão é fundamental para pensar a escola como espaço de disputa epistemológica e de decolonização curricular.

> A ideia de raça e a estrutura de poder que dela deriva foram historicamente articuladas à dominação colonial e permaneceram como um dos elementos constitutivos da modernidade. O eurocentrismo impôs-se não apenas como padrão de conhecimento, mas como racionalidade dominante que organiza o mundo, definindo o que é considerado saber legítimo e quem tem o direito de produzi-lo (Quijano, 2005, p. 123).

Decolonizar a educação, portanto, é também territorializar o conhecimento, reconhecendo as epistemologias negras, indígenas e amazônicas como partes legítimas do processo formativo. Isso significa revisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional, as ementas curriculares e as práticas docentes, assegurando que a diversidade não seja tratada como tema pontual, mas como fundamento das políticas de ensino e de permanência. A territorialização educativa deve, assim, traduzir-se em ações concretas: formação continuada de professores, envolvimento das comunidades quilombolas na elaboração de projetos pedagógicos e fortalecimento das instâncias de representação estudantil negra. Dessa forma, a escola torna-se espaço de reconhecimento, resistência e produção de justiça cognitiva.

1.5.5 Entre rios e memórias: o território como narrativa viva

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a territorialização quilombola amazônica não se restringe à dimensão geográfica,

---

análise e o desenvolvimento da pesquisa em sua etapa final de elaboração.

[6] A Banca de Qualificação ocorreu no PPRER-Cefet/RJ, Campus Maracanã, em fevereiro/2025, com a presença da Orientadora Prof.ª Dra. Talita de Oliveira e dos professores, Dr. Antonio Ferreira Jr. e Dra. Aline Sá.

mas abrange aspectos simbólicos, históricos e afetivos, que constituem as identidades e práticas culturais das comunidades. O território é também memória: nele, estão inscritas as marcas da resistência, da oralidade e da ancestralidade que sustentam a vida coletiva. As comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, especialmente as localizadas no município de Óbidos, expressam essa relação ao transformar o espaço vivido em fonte de saber, em lugar de pertencimento e em campo de produção de narrativas que dão sentido à existência. Cada gesto, cada ritual e cada história compartilhada reafirmam que o território é, simultaneamente, chão e linguagem.

Conforme argumenta Paiva (2008, p. 262), "[...] a pesquisa narrativa propõe uma leitura do mundo que valoriza a experiência e a voz dos sujeitos como espaço legítimo de produção de conhecimento e como possibilidade de intervenção social". Tal perspectiva sustenta o presente estudo, orientando-o à compreensão do território quilombola amazônico a partir das vozes de seus/suas protagonistas – os/as estudantes quilombolas. Ao reconhecer, em suas trajetórias, formas de pensar e de existir que desafiam os paradigmas coloniais de produção do saber, busca-se evidenciar o caráter formativo e transformador das narrativas. Nesse sentido, Josso (2004) compreende a narrativa como um processo de reconstrução do sujeito e de reinterpretação de sua experiência no mundo, articulando memória, identidade e aprendizagem.

De modo convergente, Nóvoa (2002) ressalta que narrar é um ato de resistência e de formação, pois permite que os sujeitos assumam a autoria de suas próprias histórias e afirmem seus pertencimentos diante de contextos marcados por desigualdades. Assim, as narrativas quilombolas configuram-se como espaços de resistência simbólica e de reexistência, nos quais identidade e território se constroem na articulação entre experiências individuais e coletivas, memórias pessoais e ancestrais, e práticas culturais vividas no cotidiano escolar e comunitário.

Ao discutir as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as, ao contarem suas histórias, eles elaboram sentidos sobre si mesmos e também sobre o mundo, reinscrevendo-se em novas posições de fala e de poder (Josso, 2004; Paiva, 2008). Essa compreensão reforça o caráter político e pedagógico da narrativa como prática de descolonização e de reconstrução de si. No contexto do IFPA – Campus Óbidos, escutar essas narrativas é reconhecer o território como lugar de memória e espaço de produção de novos significados sobre educação, pertencimento e diversidade.

A condução da pesquisa foi orientada por uma escuta sensível, compreendida como postura ética e política diante das narrativas produzidas pelos/as estudantes. Essa escuta implica reconhecer o pesquisador como sujeito implicado no campo, cujas

experiências docentes e trajetórias pessoais atravessam o processo investigativo. Nesse sentido, a pesquisa também se configura como uma etnografia de si, na qual o pesquisador reflete criticamente sobre sua posição, seus afetos e seus deslocamentos ao longo da produção das narrativas.

Encerrar este capítulo com o território como narrativa viva significa reafirmar que as identidades quilombolas amazônicas são formadas por múltiplas temporalidades e atravessadas por memórias que insistem em permanecer. Entre os rios e as florestas, entre o passado e o presente, os sujeitos quilombolas constroem caminhos de reexistência e anunciam novas formas de ser e de saber.

É a partir dessas vozes, tecidas na experiência e inscritas no território, que se delineia o caminho para o próximo capítulo, dedicado à contextualização da pesquisa e à apresentação do campo empírico. Nesse movimento, o olhar volta-se para o espaço amazônico e as comunidades quilombolas, em diálogo – ou mesmo em tensão – com a instituição IFPA – Campus Óbidos. Busca-se, assim, compreender o cenário que envolve políticas públicas, processos de invisibilização e o papel da educação na configuração das identidades e das experiências vividas nesses territórios. Esse percurso analítico permite situar as condições históricas, sociais e institucionais que dão sentido às narrativas aqui anunciadas e que serão aprofundadas nos próximos capítulos.

2 Contextualização da Pesquisa e do Campo

2.1 IFPA – Campus Óbidos: história e tensões

A compreensão do IFPA – Campus Óbidos exige situá-lo dentro de um conjunto mais amplo de relações históricas e socioculturais que marcam o território amazônico e as identidades que nele se constroem. O Capítulo 1 discutiu como raça, gênero, sexualidade e território se entrelaçam na formação das identidades quilombolas amazônicas e como a educação é um campo de disputa entre projetos de poder, saber e reconhecimento. Neste capítulo, esse debate teórico se desloca para o espaço empírico da pesquisa: o município de Óbidos, suas comunidades quilombolas e a presença do IFPA como instituição pública de ensino que opera, simultaneamente, como espaço de oportunidades e de tensões. Assim, o olhar se volta para o território onde a política educacional se concretiza e as heranças coloniais e as lutas por reconhecimento ainda moldam a vida social.

O município de Óbidos, situado no Baixo Amazonas, carrega uma história profundamente marcada pela colonização e pela diversidade cultural. Seu contexto histórico e sociocultural, apresentado na subseção seguinte, revela a convivência entre a memória do domínio colonial e as expressões de resistência das populações negras, indígenas e ribeirinhas. Esse território não é apenas o cenário onde o campus foi instalado, mas o solo simbólico de uma herança histórica que estrutura desigualdades e, ao mesmo tempo, sustenta práticas de solidariedade e pertencimento. A presença do IFPA nesse contexto não é neutra: ela se inscreve em uma dinâmica histórica de disputas por visibilidade, acesso e reconhecimento, reafirmando que toda instituição educacional é também um espaço de produção de sentidos e de poder.

A partir dessa perspectiva, a discussão que se desenvolve nesta seção busca compreender o IFPA – Campus Óbidos como expressão das contradições e potencialidades da educação profissional na Amazônia. A subseção *Contexto histórico e sociocultural da cidade de Óbidos* apresenta o território e suas heranças coloniais, evidenciando como a cidade expressa as marcas da colonialidade e as resistências locais. Em seguida, a subseção *Criação e desafios do IFPA – Campus Óbidos* examina a trajetória institucional, suas tensões internas e o papel do campus como espaço de formação e de enfrentamento das desigualdades raciais e territoriais. Dessa forma, o

capítulo articula teoria e campo, mostrando que pensar o IFPA em Óbidos é também compreender a educação como prática social e política inserida em um território desigual e pluricultural.

2.1.1 Contexto histórico e sociocultural da cidade de Óbidos

Localizado às margens do Rio Amazonas, o município de Óbidos ocupa posição estratégica no oeste do Pará e é considerado um dos pontos mais estreitos do grande rio, razão pela qual é conhecido como a “garganta do Amazonas” (Miranda, 2012). Fundado em 1697, a partir de um núcleo militar erguido sobre o território ancestral dos povos indígenas Pauxis, desde o período colonial, Óbidos foi um centro de controle e vigilância fluvial. Sua história está profundamente vinculada ao processo de colonização portuguesa na Amazônia, marcado pela ocupação militar e imposição da fé cristã como instrumento de dominação e assimilação cultural. A fortificação construída na colina principal – ainda hoje um dos marcos históricos da cidade – simboliza o poder colonial e o esforço de controle sobre os povos originários e o território amazônico.

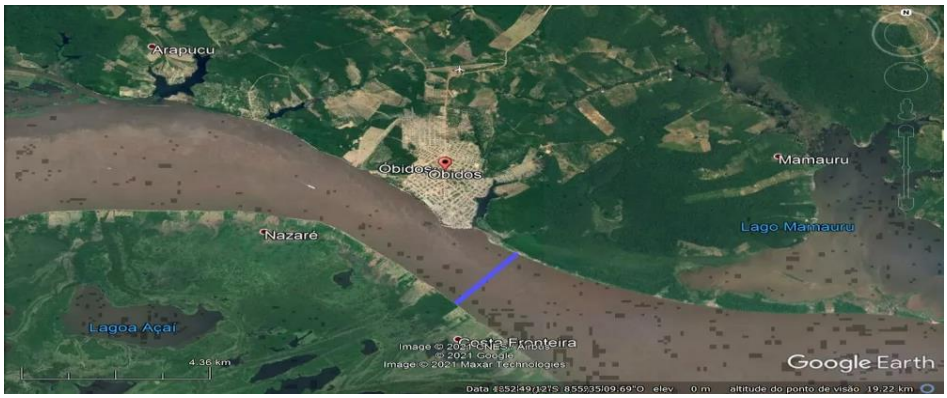


Figura 1 – Imagem de satélite do Rio Amazonas na região de Óbidos
Fonte: G1 (2021)

Durante o período colonial, Óbidos tornou-se um importante entreposto comercial e religioso, desempenhando papel central nas estratégias de colonização e catequese conduzidas pela Coroa portuguesa e pelas Ordens Missionárias. A conversão dos povos indígenas e a utilização de mão de obra africana escravizada marcaram profundamente a formação social e cultural da cidade. Como observa Gomes (2015, p. 67), os processos de colonização na Amazônia “[...] envolveram dinâmicas de

resistência e negociação, nas quais indígenas e africanos criaram formas de adaptação e sobrevivência diante da violência colonial". Essa perspectiva permite compreender que a história de Óbidos não se resume à narrativa oficial da presença europeia, mas é resultado de múltiplos encontros e confrontos culturais.



Figura 2 – Vista frontal do Forte Pauxis
Legenda: Foto de João Canto
Fonte: bdobidos.net.br (2017a)



Figura 3 – Antigo Quartel Militar
Legenda: Foto de João Canto
Fonte: bdobidos.net.br (2023)

A história oficial, entretanto, ainda privilegia a memória do colonizador e tende a silenciar a contribuição de indígenas e negros na constituição da cidade. Nos discursos escolares e nos espaços públicos, prevalece uma narrativa eurocêntrica que exalta os feitos militares e religiosos portugueses, enquanto apaga as experiências de resistência e a participação das populações subalternizadas. Esse apagamento histórico, como destaca Munanga (2019, p. 19), reflete o "[...] projeto ideológico de construção de uma identidade nacional branca e homogênea, baseada na negação da diferença". Em Óbidos, essa lógica se manifesta tanto na ausência de políticas de valorização das culturas tradicionais quanto na pouca visibilidade dada às comunidades quilombolas e ribeirinhas que circundam o município.

As marcas da colonização ainda são perceptíveis na paisagem urbana e nas práticas culturais locais. A cidade conserva um traçado arquitetônico de origem portuguesa, com igrejas centenárias, casarões coloniais e ruas de pedra que se entrelaçam à beira do rio. Contudo, para além da herança material, persiste uma herança simbólica e social que reproduz hierarquias raciais e desigualdades históricas.

A festa do Círio de Sant'Ana, a mais tradicional do município, é um exemplo expressivo desse entrecruzamento entre o legado católico e as práticas de religiosidade popular de matriz afro-indígena. As ladainhas, o batuque e as danças típicas revelam o sincretismo que marca a cultura local, onde a fé, a memória e a resistência se entrelaçam.



Figura 4 – Casarios próximos ao Porto de Óbidos
Legenda: Foto de João Canto
Fonte: Cabral (2016)



Figura 5 – Procissão de N. Sra. de Santana
Legenda: Foto de João Canto
Fonte: bdobidos.net.br (2017b)

Óbidos, portanto, é uma cidade de contrastes: de um lado, o patrimônio colonial exaltado como símbolo de orgulho local; de outro, a invisibilização das populações negras e indígenas que contribuíram para sua formação. Essa contradição expressa o que Quijano (2005) denomina de "colonialidade do poder", ou seja, a permanência das estruturas de dominação racial e epistêmica, que se instauraram com a colonização, e ainda moldam as relações sociais contemporâneas. A colonialidade se manifesta nas desigualdades de acesso à terra, à educação e à representação cultural, afetando, de modo particular, as comunidades quilombolas situadas nos arredores da cidade.

Do ponto de vista sociocultural, Óbidos apresenta uma identidade plural e dinâmica. O modo de vida ribeirinho, as expressões religiosas e a forte presença da oralidade compõem um mosaico de tradições que se reconfiguram constantemente. O cotidiano urbano se entrelaça ao ritmo do rio, que continua sendo a principal via de comunicação e sustento para grande parte da população. A economia local combina atividades de pesca, agricultura de subsistência, comércio e serviços públicos, configurando um cenário de desafios e oportunidades que influenciam diretamente as trajetórias dos jovens que chegam ao IFPA – Campus Óbidos em busca de formação profissional e de mobilidade social.

Compreender o contexto histórico e sociocultural da cidade de Óbidos é, portanto, essencial para analisar o papel do Instituto Federal na região. A presença do campus não pode ser dissociada das condições históricas que estruturaram o território: um espaço atravessado por desigualdades raciais, econômicas e educacionais, mas também por resistências e saberes ancestrais. Ao reconhecer essa complexidade, a pesquisa reafirma que a educação profissional e tecnológica, para ser efetivamente transformadora, precisa dialogar com as histórias e identidades locais, valorizando as memórias e as vozes que foram sistematicamente silenciadas ao longo da formação social de Óbidos.

2.1.2 Branquitude e colonialidade na formação histórica de Óbidos

A história de Óbidos é atravessada por processos que revelam a permanência da colonialidade do poder e da branquitude como estruturas simbólicas e materiais que moldaram seu espaço social. Desde o período colonial, o município foi construído sob a lógica da dominação portuguesa, em que o "poder branco" se consolidou não apenas pela ocupação territorial, mas pela imposição de uma visão de mundo eurocentrada, que definiu quem poderia ser reconhecido como sujeito de saber e de direito. Essa perspectiva, conforme Quijano (2005, p. 117), "[...] organiza o mundo a partir da naturalização da diferença racial e da hierarquização do humano". Assim, a própria fundação de Óbidos, com suas fortificações e sua simbologia de "muralha da Amazônia", pode ser lida como um ato de materialização da colonialidade: uma tentativa de fixar no território amazônico a presença civilizatória branca, católica e europeia.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o projeto colonial português se reconfigurou sob novas formas, mas manteve o mesmo princípio de exclusão racial e epistêmica. A cidade passou a construir sua imagem identitária como "a mais portuguesa do Pará", título ainda amplamente reproduzido em discursos oficiais e turísticos. Essa narrativa reforça o apagamento das contribuições negras e indígenas na formação da sociedade local, evidenciando o que Bento (2022) denomina de performatividade da branquitude, isto é, um conjunto de práticas discursivas e simbólicas que asseguram a centralidade da experiência branca como norma e referência. "A branquitude historicamente silencia-se sobre o passado escravocrata, rejeita reconhecer suas heranças e constituiu pactos, explícitos ou não, para garantir privilégios materiais e simbólicos" (Bento, 2022, p. 25).

Nesse sentido, a memória urbana de Óbidos foi cuidadosamente moldada para celebrar o passado europeu, enquanto os vestígios da presença africana e indígena foram relegados à invisibilidade – um processo de epistemicídio, como analisa Carneiro (2005), ao denunciar a destruição sistemática dos saberes e das vozes negras e femininas na história brasileira. A autora formaliza o conceito de epistemicídio em sua tese, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005), descrevendo o processo de apagamento sistemático dos saberes e vozes negras e femininas no Brasil:

> O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

E complementa:

> [...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. [...] Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Como se percebe, essa narrativa branca e elitista está manifestada em todas as partes como uma estrutura, principalmente nas formas de representação do patrimônio histórico e cultural. As igrejas, praças e monumentos coloniais – cuidadosamente preservados – tornam-se símbolos da "civilização", enquanto os espaços de resistência, como as comunidades quilombolas e ribeirinhas, são frequentemente excluídos das políticas de memória e de turismo. A "Óbidos branca" exalta sua herança lusitana como traço distintivo, mas silencia a pluralidade de suas matrizes culturais, como observa Schucman (2014, p. 25), "[...] a branquitude se constrói como ausência de raça, como lugar neutro e universal, e é exatamente dessa posição que opera o poder de definir o outro". Essa neutralização do branco como padrão de humanidade está inscrita no cotidiano da cidade, nas práticas escolares e nas relações sociais, reproduzindo um modelo de sociabilidade em que as identidades negras e indígenas continuam sendo subalternizadas.

A colonialidade em Óbidos, portanto, não se limita a uma herança do passado, mas permanece ativa nas formas contemporâneas de organização social e institucional. Maldonado-Torres (2007, p. 243) lembra: "A colonialidade é a face oculta da

modernidade [...]", pois persiste nos modos de pensar, governar e educar, mesmo após o fim formal do colonialismo. Na cidade, essa lógica se expressa tanto na ausência de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas quanto na manutenção de práticas educativas que pouco dialogam com as realidades e saberes locais. Essa persistência da colonialidade está diretamente ligada à reprodução da branquitude institucional, que define os parâmetros do que é considerado válido, legítimo e civilizado. Como enfatiza Munanga (2019, p. 18), o mito da democracia racial e a idealização da mestiçagem operam como instrumentos de silenciamento, tornando o racismo uma estrutura "[...] camuflada, mas eficaz na manutenção dos privilégios da população branca".

> A colonialidade é a face oculta da modernidade, que se expressa como um padrão persistente de poder que transcende as formalidades do colonialismo clássico, continuando a estruturar as formas de pensar, governar e produzir conhecimento. Este padrão colonial de poder organiza as relações sociais, econômicas e culturais através da imposição de uma matriz hierárquica baseada na raça, na classificação social e no gênero, que permanece como fundamento da organização global contemporânea (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).

Compreender a formação de Óbidos sob o prisma da branquitude e da colonialidade é essencial para interpretar as narrativas dos estudantes quilombolas que compõem esta pesquisa. A cidade não é apenas o cenário, mas o espaço histórico que forjou os sentidos de pertencimento, exclusão e resistência que atravessam suas trajetórias. Reconhecer a colonialidade inscrita em sua história é também um gesto de descolonização da própria pesquisa, que se propõe a escutar as vozes historicamente silenciadas e a reconstruir a memória coletiva a partir de uma perspectiva negra e amazônica. Ao trazer essa discussão, reafirma-se que a luta por uma educação antirracista e decolonial no IFPA – Campus Óbidos não pode ser dissociada do enfrentamento à branquitude que ainda estrutura o imaginário e as práticas sociais do território.

2.2 Criação e desafios do IFPA – Campus Óbidos

O IFPA integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei Nº. 11.892/08 (Brasil, 2008b), que instituiu os Institutos

Federais como autarquias de Ensino Superior, básico e técnico. Essa rede tem por finalidade promover a educação pública, gratuita e de qualidade, com foco na formação integral dos sujeitos e no desenvolvimento local. De acordo com o documento de criação, os Institutos devem orientar sua atuação a partir de uma “[...] formação humanística, técnica e científica articulada às realidades regionais” (Brasil, 2008b, p. 1). No contexto amazônico, essa diretriz adquire um significado singular, pois a região é marcada por intensas desigualdades sociais e processos históricos de invisibilização dos saberes tradicionais e das populações negras, indígenas e ribeirinhas.

Desde a criação da Rede Federal, a expansão dos Institutos na Amazônia foi pensada como uma estratégia de democratização do acesso à educação profissional e tecnológica. O IFPA, ao se interiorizar, assumiu o compromisso de atender populações historicamente excluídas do sistema educacional, como comunidades quilombolas, indígenas e camponesas. Entretanto, essa expansão ocorreu de forma desigual e com limitações estruturais. No caso do município de Óbidos, o processo de implantação do campus resultou de uma política de interiorização iniciada em 2010, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal. Sua criação buscou atender à mesorregião do Baixo Amazonas, que engloba os municípios de Óbidos, Oriximiná, Curuá, Alenquer e Monte Alegre – um território de complexa formação social e cultural, onde coexistem populações urbanas, rurais, ribeirinhas e quilombolas.



Figura 6 – IFPA - Campus Óbidos
Fonte: Google (2024)

No caso do IFPA – Campus Óbidos, ele está situado às margens da Rodovia Estadual PA-437, cerca de sete quilômetros do centro da cidade. Nos primeiros anos de funcionamento, o acesso ao campus era significativamente dificultado devido às condições precárias da estrada, que não possuía pavimentação asfáltica. Durante o

período chuvoso, conhecido como inverno amazônico, a via tornava-se lamacenta e, no verão, a poeira excessiva comprometia a trafegabilidade. Esses fatores representavam obstáculos tanto para os servidores quanto para a população interessada nos cursos oferecidos pela instituição.

Segundo Aguiar (2023), a partir de 2019, iniciaram-se as obras de pavimentação da PA-437, com os primeiros 4,5 quilômetros sendo asfaltados. Em 2023, a rodovia foi totalmente pavimentada, abrangendo quase 14 quilômetros de extensão. Além do asfaltamento, foram realizados serviços de terraplanagem, instalação de rede de drenagem pluvial, acostamento, meio-fio e sinalização horizontal e vertical, visando garantir maior segurança e qualidade para os usuários. Concomitantemente, a implementação de uma parceria entre os governos federal e municipal resultou na disponibilização de dois ônibus para o transporte de estudantes e servidores. Essas melhorias na infraestrutura viária e no transporte coletivo contribuíram para um aumento significativo no número de matrículas no campus após 2020, ampliando o acesso da comunidade local às ofertas educacionais da Instituição.

Atualmente, o IFPA – Campus Óbidos não divulga publicamente o número exato de estudantes matriculados, uma vez que os dados de matrícula e evasão são consolidados pela Reitoria em relatórios administrativos internos nem sempre disponibilizados de forma transparente nas plataformas institucionais ou canais de comunicação. Essa limitação dificulta a construção de diagnósticos precisos sobre o perfil discente e indicadores de permanência e êxito, especialmente no que se refere aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas e ribeirinhas. Contudo, é possível observar, a partir das informações institucionais e editais de ingresso, que o campus realiza anualmente, processos seletivos para diversos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que incluem Agroecologia, Florestas, Informática e Meio Ambiente. Além destes, são ofertados cursos técnicos integrados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como Informática e Agroecologia, ampliando o acesso de sujeitos historicamente afastados do ensino formal.

Ademais, o campus também oferece cursos de especialização, como Desenvolvimento de Sistemas e Educação em Meio Ambiente, demonstrando o compromisso institucional em atender às demandas locais e regionais, em consonância com as necessidades socioeconômicas e culturais do Baixo Amazonas. Com essa oferta diversificada, pode-se estimar a entrada de aproximadamente quinhentos estudantes por ano, muitos oriundos das zonas rurais e ribeirinhas do município de Óbidos e cidades vizinhas. Tal realidade reflete o papel estratégico do IFPA – Campus

Óbidos como agente de transformação social, proporcionando educação pública, gratuita e de qualidade em uma região marcada por desigualdades sociais, desafios logísticos e uma profunda demanda por políticas de inclusão e permanência estudantil.

A função social do IFPA – Campus Óbidos deve, portanto, ser compreendida como parte de um projeto nacional de interiorização da educação profissional, mas também como um espaço de disputas simbólicas e políticas. Moura (2010) enfatiza que a educação profissional só cumpre seu papel emancipatório quando se articula à realidade concreta dos sujeitos, tornando-se instrumento de transformação social. Para o autor, "[...] a formação humana integral requer o diálogo entre o saber científico e o saber popular, rompendo com a fragmentação imposta pela lógica do capital [...]" (*Ibid.*, p. 56). Assim, o Campus Óbidos possui uma função estratégica na promoção de uma educação que considere as especificidades socioculturais do Baixo Amazonas e as demandas das comunidades quilombolas e ribeirinhas, que compõem sua principal região de abrangência.

Essa região apresenta características socioeconômicas desafiadoras. A economia baseia-se principalmente na pesca, na agricultura familiar e no extrativismo vegetal, com forte dependência das variações sazonais do rio Amazonas. As distâncias geográficas, o isolamento de algumas localidades e a precariedade dos meios de transporte e comunicação dificultam o acesso dos estudantes às atividades escolares. Apesar destes obstáculos, o campus consolidou sua presença como importante polo educacional na região, ofertando cursos técnicos integrados e subsequentes, bem como cursos superiores e de formação inicial e continuada. Entretanto, a ampliação da oferta não foi acompanhada, em todos os casos, de políticas institucionais voltadas à permanência dos estudantes de comunidades tradicionais, o que ainda representa um dos maiores desafios da Instituição.

As tensões vividas no Campus Óbidos refletem, de modo mais amplo, as contradições entre o discurso da inclusão e as práticas institucionais. A presença de estudantes quilombolas, ribeirinhos/as e urbanos/as revela a pluralidade de sujeitos que compõem o espaço escolar, mas também evidencia a permanência de práticas excludentes e silenciadoras. O NEABI, criado em 2016, tornou-se um dos principais espaços de enfrentamento ao racismo institucional e de promoção de ações voltadas à valorização da diversidade étnico-racial. O núcleo atua na articulação de projetos de extensão, na formação de professores e na inserção de temáticas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, como disserta Mendes (2013):

> Essa nova ordem econômica e essa nova educação são, pois, mais do que um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho. Constituem, assim, uma educação voltada para a transformação e pela luta contra as injustiças sociais. É para a luta contra as injustiças sociais que o NEABI e, consequentemente, as instituições de ensino precisam se colocar. Na busca constante por uma educação antirracista, o trabalho teórico e prático do NEABI é de suma importância para a educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, uma vez que auxilia na formação de sujeitos emancipados, críticos e capazes de se manifestarem publicamente enquanto cidadãos (Mendes, 2013, p. 86).

Durante o período em que estive como membro do NEABI-Óbidos, foi possível desenvolver um conjunto de ações voltadas à valorização das identidades negras e indígenas e ao fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Instituição. Entre as atividades realizadas, destacaram-se os Saraus de Poesia Negra**,** realizados de forma periódica como espaço de expressão artística e reflexão crítica sobre a presença negra na literatura e na história brasileira; as rodas de conversa e formações pedagógicas sobre a implementação das Leis Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a), que envolveram docentes, técnicos e estudantes em debates sobre currículo e práticas antirracistas, além de palestras e projetos de extensão voltados ao diálogo com as comunidades quilombolas do entorno.



Figura 7 – Sarau de Poesia Negra 2020
Fonte: Elaboração Própria (2023)



Figura 8 – Roda de conversa sobre as Leis n. 10.639/11.645
Fonte: Elaboração Própria (2023)

Essas ações constituíram importantes espaços de resistência e de construção coletiva de saberes, reafirmando o NEABI como território político e pedagógico dentro do IFPA – Campus Óbidos. Apesar dos avanços, tais experiências evidenciaram também os limites estruturais da Instituição, que ainda carece de políticas permanentes

de apoio e reconhecimento às iniciativas voltadas à promoção da igualdade racial e à valorização da diversidade cultural amazônica.



Figura 9 – Oficina de desenho, *Reconhecendo Traços Indígenas em Nós* (2020/2023)
Fonte: Elaboração Própria (2023)



Figura 10 – Grupo Cultural de Carimbó, em Óbidos (2023)
Fonte: Elaboração Própria (2023)

Dessa forma, os NEABIs, presentes nas instituições de Ensino Superior e nos Institutos Federais, têm a responsabilidade de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com a aplicação das Leis Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a), que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Esses núcleos atuam como setores propositivos e consultivos, estimulando e promovendo iniciativas orientadas às identidades e relações étnico-raciais, especialmente no que tange às populações afrodescendentes e indígenas. No caso do NEABI-Óbidos, desafios como a adesão de docentes e servidores técnico-administrativos ao desenvolvimento de projetos relacionados às relações étnico-raciais são evidentes. Adicionalmente, o isolamento geográfico da cidade e a rotatividade de servidores impactam diretamente na continuidade e efetividade das ações propostas pelo núcleo.

Nesse sentido, o IFPA – Campus Óbidos pode ser compreendido como um laboratório de políticas públicas, na medida em que reflete, em seu cotidiano, os desafios e contradições das políticas nacionais de educação profissional e tecnológica. As ações do NEABI, as iniciativas de extensão e as experiências de ensino desenvolvidas pelos docentes revelam tentativas de concretizar no chão da escola os princípios da educação democrática e inclusiva. Contudo, a distância entre o discurso institucional e a prática cotidiana ainda é significativa. A consolidação de uma política de educação das relações étnico-raciais depende de vontade política, de investimentos

e de uma revisão crítica dos currículos e das práticas pedagógicas, de modo a incluir os saberes e experiências dos sujeitos quilombolas e amazônicos, como afirma Pacheco (2011):

> Os Institutos Federais nasceram com a proposta de ser uma política pública de inclusão social e de desenvolvimento regional. Entretanto, a efetivação dessa proposta não se dá de forma linear. As instituições enfrentam resistências, tensões e desafios que são próprios de um processo que busca romper com o modelo elitista de educação historicamente construído no país. A consolidação de um projeto educativo verdadeiramente emancipador exige o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e o compromisso permanente com os princípios de equidade, justiça social e qualidade (Pacheco, 2011, p. 65).

O desafio do IFPA – Campus Óbidos, portanto, é tornar-se um espaço educativo comprometido com as realidades amazônicas e com os sujeitos que delas fazem parte. Isto implica reconhecer que a educação profissional não pode estar dissociada das questões raciais, territoriais e culturais que atravessam a vida dos estudantes. Significa, ainda, reavaliar o papel do campus na construção de uma pedagogia que promova o reconhecimento e a valorização das identidades negras e quilombolas. Como reforça Pacheco (2011, p. 78), “[...] os Institutos Federais têm a missão de garantir a inclusão social pela educação e de assegurar que as desigualdades históricas sejam enfrentadas com políticas públicas efetivas”. A efetivação desse princípio demanda o fortalecimento do NEABI, a ampliação das políticas de assistência estudantil e a criação de estratégias institucionais que assegurem condições de permanência e de aprendizagem dignas aos/às estudantes quilombolas e ribeirinhos/as.

Com base nesse panorama, os desafios enfrentados pelo IFPA – Campus Óbidos extrapolam a dimensão administrativa ou pedagógica. Eles envolvem a necessidade de consolidar uma instituição que, enraizada no território amazônico, dialogue com as realidades locais e com os saberes tradicionais. Isto implica revisar concepções de currículo, práticas avaliativas e processos de gestão, de modo que o campus se torne, de fato, um espaço de emancipação e de valorização das identidades amazônicas. Nesse sentido, compreender as tensões e contradições do IFPA é também compreender os limites e as possibilidades da educação pública em um país ainda atravessado pela colonialidade e desigualdade racial.

Em síntese, o IFPA – Campus Óbidos é um espaço de contradições, mas também de possibilidades. Sua presença na região do Baixo Amazonas representa a oportunidade de construção de uma educação pública que dialogue com as identidades

locais e enfrente as estruturas históricas de exclusão. Essa tarefa exige a consolidação de uma política institucional de educação antirracista e decolonial, que reconheça os territórios quilombolas como lugares de produção de saberes e fortaleça a escola como território de inclusão e transformação social.

2.3 Baixo Amazonas e comunidades quilombolas de Óbidos: características e desafios

O Baixo Amazonas paraense configura-se como um amplo território fluvial e de várzeas, marcado por densas florestas, redes hidrográficas complexas e um padrão histórico de ocupação territorial multifacetado. Esta região esteve, desde o período colonial, sob regimes extrativos e de catequese, nos quais populações indígenas, negras e ribeirinhas foram deslocadas sob o ideário de expansão econômica e controle estatal. É nesse espaço que se inserem as comunidades quilombolas tradicionais, que articulam modos de vida ligados ao rio, à floresta e às práticas culturais ancestrais, resistindo às pressões econômicas e à marginalização institucional. No contexto desse território, a cidade de Óbidos assume papel central como ponto nodal entre o interior e os fluxos fluviais que conectam as comunidades tradicionais ao restante do Pará e da Amazônia, funcionando tanto como porta de chegada para serviços públicos quanto como fronteira simbólica entre a modernidade institucional e as formas de vida que persistem no Baixo Amazonas, composto pelos municípios de Santarém, Óbidos, Oriximiná, Alenquer, Monte Alegre, Juruti, Curuá e Faro.

Nesse contexto, Óbidos é um município que pode se orgulhar não só pelo patrimônio histórico de sua arquitetura, mas também por seu patrimônio imaterial, representado pela cultura que emerge de suas comunidades quilombolas. Essas comunidades não apenas perpetuam práticas ancestrais, mas também simbolizaram e simbolizam a resistência contra a exploração colonial e a opressão histórica. Segundo Funes (2009), os rios Trombetas, Curuá e Erepecuru foram palcos importantes para a formação de quilombos no século XIX. Esses espaços eram refúgios estratégicos onde populações negras e indígenas desenvolveram práticas de sobrevivência e resistência, articulando a construção de identidades coletivas que ainda hoje são preservadas.

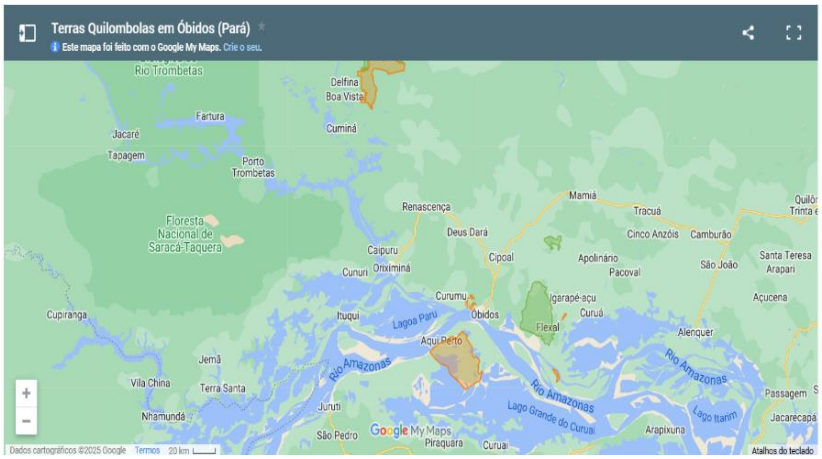


Figura 11 – Mapa da cidade de Óbidos e terras quilombolas
Fonte: CPI-SP (2023)

Em seu livro, “Áreas das Cabeceiras: Terras de Remanescentes”, Funes (1999) apresenta um estudo detalhado sobre as comunidades remanescentes de quilombos, em Óbidos, incluindo Silêncio, Matá, Castanhanduba, Cuecé, Apuí e São José. O texto examina suas raízes históricas, memórias e o processo de resistência ao sistema escravista. Baseado na memória oral e nos relatos das comunidades, o autor destaca a legitimidade dessas sociedades e sua persistência como elemento de identidade e territorialidade na região do Baixo Amazonas. O pesquisador registra:

> A ocupação do Baixo Amazonas foi uma decorrência normal da política colonial adotada para a Amazônia, não fugindo ao processo característico onde a defesa territorial, a catequese e o aldeamento do nativo constituíram-se justificativas maiores, tendo como base de sustentação econômica o extrativismo e a comercialização das ‘drogas do sertão’, nesse caso melhor dizer da mata. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros núcleos coloniais do Baixo Amazonas, entre eles, Aldeia e a Fortaleza do Tapajós (Santarém), Aldeia de Surubiu (Alenquer), Aldeia e Forte de Pauxis (Óbidos), todas elevadas à categoria de Vilas, em 1758. Enfim, a fé e a civilização chegaram ao país das amazonas (Funes, 1999, p. 3).

A CPI-SP é parceira da ARQMOB desde a década de 1990, tendo contribuído com o processo de mobilização que resultou na titulação das terras Cabeceiras e Peruana. O município obidense conta atualmente com 19 comunidades quilombolas distribuídas em seis territórios coletivos. A CPI-SP (2023) informa:

> Estima-se a existência de mais de mil famílias quilombolas no Município de Óbidos (PA), distribuídas em 19 comunidades e seis territórios coletivos. A primeira área regularizada em Óbidos foi a Terra Quilombola Cabeceiras, titulada em 2000 pelo governo federal. A segunda regularização ocorreu somente em 2018, quando o Incra

> outorgou à Comunidade Peruana o título de suas terras. Os outros quatro territórios, cujos processos de regularização tiveram início entre 2004 e 2006, demandam a conclusão pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (CPI-SP, 2023).

Em sua página, a CPI-SP (2023) apresenta uma lista detalhada de cada território, suas comunidades integrantes, *status* de regularização, dimensões e associações representativas: Arapucu (em processo, pelo Incra, desde 2006); Cabeceiras, com as comunidades Apuí, Castanhanduba, Cuecé, Matá, São José, São José do Patauá, Silêncio, Vila Nova, Serra, Centrinho e Ponte Grande (titulada pela Fundação Cultural Palmares, em 2000); Muratubinha, Mondongo e Igarapé-Açu dos Lopes (em processo, desde 2006); Nossa Senhora das Graças (em processo, desde 2006); Patauá do Umirizal (em processo, desde 2004); e Peruana (titulada pelo Incra, em 8 de novembro de 2018). Esses dados reforçam o papel histórico dessas comunidades e a complexidade do processo de regularização fundiária na região.

Essas comunidades, que mesclam influências afro-indígenas, têm desempenhado um papel essencial na preservação de tradições culturais, como Marambiré e Aiuê, e na luta pelo reconhecimento de seus direitos territoriais (Funes, 2009; Gomes, 2015). Além disso, a memória coletiva e as práticas culturais, como as celebrações religiosas e a culinária, são fundamentais para a identidade quilombola e fortalecem o vínculo das comunidades com seus territórios, como registra Funes (1999):

> Mesmo havendo um número considerável de escravos cujas origens não são especificadas, pode-se deduzir, com base nas leituras dos registros de casamentos, que somam 281, e dos inventários *post-mortem*, num total de 303, que grande parte dos escravos africanos transportados para o Baixo Amazonas foram embarcados na Costa Ocidental da África, predominando os procedentes da região Congo-Angolana, de etnia Bantu. Uma origem presente, ainda hoje, nas manifestações culturais das comunidades negras, em especial naquelas do rio Curuá, do Trombetas e lago do Matá, como, por exemplo, o Cordão do Marambiré, também chamado de Aiuê, que em quimbundo significa festa (Funes, 1999, p. 4. Grifo do autor).

A presença das comunidades quilombolas em Óbidos revela também a importância da regularização fundiária para a manutenção dessas tradições. Segundo Santos *et al.* (2020), a titulação de territórios quilombolas é uma estratégia fundamental para assegurar a sobrevivência cultural e social dessas comunidades. Exemplos como a titulação das terras da comunidade de Cabeceiras e o reconhecimento da comunidade Arapucu, pelo Incra, demonstram avanços significativos – ainda que desafiadores – no processo de consolidação de direitos territoriais no município.

Entretanto, as comunidades quilombolas enfrentam desafios que vão além da questão territorial. Como ressalta Munanga (2020), o racismo estrutural opera de maneira a invisibilizar narrativas e práticas culturais de populações negras, relegando-as a espaços marginais. Em Óbidos, isso se reflete no discurso oficial que promove a cidade como “a mais portuguesa do Pará”, uma narrativa que, segundo Bento (2022), este tipo de *slogan* privilegia a branquitude e silencia as contribuições negras.

Outro desafio enfrentado pelas comunidades quilombolas em Óbidos é o acesso a políticas públicas que garantam infraestrutura básica e oportunidades educacionais. O IFPA – Campus Óbidos representa um potencial de transformação ao oferecer ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para as populações tradicionais. O NEABI, por exemplo, tem promovido iniciativas que visam incluir as vozes quilombolas na narrativa institucional, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e inclusiva.

Por fim, as comunidades quilombolas de Óbidos simbolizam a resistência histórica e a diversidade cultural da Amazônia. A análise de suas lutas e contribuições não apenas ilumina os processos de formação social e cultural do município, mas também reforça a urgência de políticas públicas que valorizem a equidade e a justiça social. A partir das contribuições de autores, como Arruti (2006), Funes (2009), Gomes (2015) e Paulino e Silva (2023), compreende-se que a preservação das comunidades quilombolas não é apenas uma questão de memória, mas também de afirmação de direitos e de identidade.

Em síntese, as comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, em especial as do município de Óbidos, revelam como a resistência negra amazônica se reinventa frente às permanências coloniais. Seus modos de vida, saberes e expressões culturais constituem patrimônios vivos que desafiam a narrativa hegemônica da cidade e afirmam a centralidade da população negra na construção do território. Nesse sentido, o diálogo entre essas comunidades e o IFPA – Campus Óbidos torna-se estratégico: enquanto o campus busca consolidar-se como espaço de formação e emancipação, as comunidades quilombolas oferecem o horizonte ético-epistêmico para uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça racial, a memória e a ancestralidade amazônica.

2.4 A instituição dos povos quilombolas e a luta pelo reconhecimento

A relação entre o IFPA – Campus Óbidos e as comunidades quilombolas do Baixo Amazonas está inserida em um contexto histórico de desigualdades estruturais e resistência. A criação do campus, em 2011, representou a chegada de uma política pública de educação a um território onde o acesso à escolarização sempre foi marcado pela exclusão. Entretanto, o ingresso da Instituição nesse cenário não significou, de imediato, o reconhecimento dos sujeitos quilombolas como protagonistas do processo educativo. A educação técnica e tecnológica, orientada por uma lógica desenvolvimentista e eurocentrada, manteve, em seus primeiros anos, um distanciamento das realidades e saberes locais. Esse cenário reflete o que Almeida (2019) conceitua como racismo institucional, que são práticas e omissões que, mesmo sem intenção declarada, produzem desigualdades e perpetuam a exclusão racial.

A partir de 2019, com a chegada de professores com especialização, mestrado e doutorado com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o NEABI-Óbidos passou a atuar como espaço de resistência e transformação institucional, assumindo o compromisso de aproximar o campus das comunidades quilombolas, desenvolvendo ações de extensão, formações pedagógicas e atividades culturais voltadas à valorização das identidades negras e indígenas. Essas iniciativas dialogam com as Leis Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), reafirmando o papel do IFPA como agente de educação cidadã e reparadora. Como destaca Gomes (2012, p. 19), os NEABIs “[...] nascem das lutas do movimento negro e dos educadores comprometidos com a transformação social [...]”, tornando-se instrumentos pedagógicos e políticos de combate à colonialidade e ao racismo institucional.

Ao tensionar as estruturas internas do IFPA e o imaginário social da cidade, o NEABI também desafia o discurso hegemônico que consagra Óbidos como “a cidade mais portuguesa do Pará”. Tal narrativa, ao exaltar a herança europeia, silencia as histórias e contribuições das populações negras e indígenas, operando, segundo Bento (2022), dentro do pacto narcísico da branquitude, que mantém os privilégios brancos ao naturalizar a exclusão. Nesse sentido, as ações do NEABI – como *Saraus de poesia negra,* o *Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas* e rodas de conversa sobre religiosidade afro-indígena com lideranças quilombolas – buscam romper com a “história

única” (Adichie, 2019) e construir novas narrativas sobre o pertencimento amazônico. Ao reconhecer e valorizar a ancestralidade, essas práticas instauram um movimento de reescrita simbólica da cidade e da própria instituição.



Figura 12 – Roda de conversa sobre religiosidade afro-indígena em Óbidos[7]
Fonte: Elaboração Própria (2023)



Figura 13 – 12º Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas[8]
Legenda: Foto de Juliana Donato
Fonte: Acervo CPI-SP (2023)

[7] Registro do Primeiro Encontro Ecumênico das Religiões de Matrizes Africanas da Cidade de Óbidos (2023), coordenado pela ARQMOB e pelo NEABI/IFPA – Campus Óbidos, com a realização da Secretaria de Cultura. O evento reafirmou o compromisso das instituições com a valorização das tradições afro-religiosas e com o fortalecimento do diálogo entre fé, cultura e ancestralidade na Amazônia.

[8] Realização do 12º Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas, na comunidade quilombola Arapucu, em Óbidos, de 14 a 16 de julho de 2023, tendo como tema *Resistir para Existir – Tenho Raízes e Não Nego Minhas Origens*, com discussão de diversas pautas voltadas para a organização e luta dos quilombolas como, por exemplo, a titulação e proteção dos territórios. Foi organizado pela ARQMOB e também pela Associação de Remanescentes de Quilombo da Comunidade Arapucu (ARQUICA), e coordenado pelas Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (Malungu), com a reunião de quilombolas de Monte Alegre, Prainha, Oriximiná, Óbidos e Santarém. Fonte: CPI-SP (2023).



Figura 14 – Comunidade Quilombola Arapucu/PA
Legenda: Foto de Carolina Bellinger
Fonte: Acervo CPI-SP (2023)

Outro aspecto relevante dessa atuação é a articulação com a ARQMOB, e outras lideranças locais, que proporcionou ao IFPA – Campus Óbidos apresentar o projeto para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa parceria tem possibilitado o mapeamento do perfil étnico-racial dos estudantes, visitas técnicas e projetos de pesquisa e extensão, que promovem o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais. Como lembra Moura (2020, p. 42), “[...] os quilombos são espaços de reinvenção da vida e da liberdade, onde o saber nasce da experiência e da coletividade”. A aproximação entre o IFPA e as comunidades quilombolas fortalece o compromisso institucional com uma educação que reconhece o território como fonte de conhecimento e a escuta como prática pedagógica e política de reparação histórica.

Em síntese, a relação entre o IFPA – Campus Óbidos e os povos quilombolas é marcada por tensões, mas também por possibilidades de transformação. A presença do NEABI revela que a luta pelo reconhecimento não se restringe à representatividade simbólica, mas à construção de políticas estruturantes de inclusão e permanência. Como observa Schucman (2014, p. 23), o enfrentamento à branquitude exige “[...] um processo contínuo de autocrítica e redistribuição de poder”. Assim, consolidar uma educação antirracista e decolonial no Baixo Amazonas implica reconfigurar currículos, práticas e valores institucionais, de modo que o campus se torne, de fato, um território de emancipação e de valorização das identidades quilombolas e amazônicas.

2.5 Políticas públicas, invisibilizações e o papel da escola

A presença das comunidades quilombolas no território amazônico desafia o Estado brasileiro a repensar as políticas públicas sob uma perspectiva que reconheça as desigualdades históricas e raciais como dimensões estruturantes da sociedade. Embora avanços legais tenham sido conquistados com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016 [1988]) e com as Leis Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a), que tornaram obrigatória a abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, ainda há um hiato significativo entre o texto legal e sua efetiva implementação. No campo educacional, esse distanciamento revela-se nas escolas que continuam a reproduzir currículos eurocentrados, práticas pedagógicas excludentes e uma visão homogeneizadora do conhecimento. Como afirma Munanga (2020, p. 34), o racismo brasileiro se sustenta justamente "[...] na negação de sua própria existência e na naturalização da desigualdade racial [...]", o que faz com que políticas de igualdade se convertam, muitas vezes, em retórica institucional.

A invisibilização das populações negras e tradicionais na Amazônia constitui uma expressão da colonialidade contemporânea. O discurso desenvolvimentista que permeia as políticas públicas da região tende a tratar comunidades quilombolas e ribeirinhas como entraves ao progresso, reforçando uma lógica de integração subordinada em detrimento do reconhecimento cultural e político. Essa invisibilidade opera como uma estratégia de poder que silencia identidades e neutraliza vozes dissidentes, conforme argumenta Gomes (2017), ao discutir como a colonialidade do saber desqualifica epistemes não ocidentais e marginaliza sujeitos subalternizados como produtores legítimos de conhecimento. Na prática, a ausência de políticas educacionais efetivas voltadas às especificidades desses povos revela o quanto a gestão pública ainda se estrutura sob paradigmas coloniais, mesmo em contextos de discurso democrático. Na região do Baixo Amazonas, esse processo se manifesta na distância entre a escola e o território, entre a educação oferecida e a vida concreta das comunidades tradicionais.

Nesse cenário, o papel da escola – e, de modo particular, das Instituições Federais de Ensino – é central. O IFPA – Campus Óbidos, ao articular-se com as comunidades quilombolas e indígenas, encontra-se diante do desafio de transformar a educação em instrumento de emancipação e não de reprodução das desigualdades. Como destaca Freire (1996, p. 68), "[...] a educação é um ato político que pode servir

tanto à domesticação quanto à libertação". Isso implica reconhecer que o espaço escolar é também um território de disputa simbólica, em que se confrontam a lógica da branquitude institucional e as epistemologias negras e amazônicas. A efetivação de uma educação antirracista e decolonial demanda, portanto, mais do que ações pontuais: requer políticas estruturais de formação docente, revisão curricular e valorização dos saberes locais como legítimos e necessários à produção do conhecimento.

As políticas públicas educacionais precisam ser compreendidas não apenas como instrumentos técnicos, mas como campos de disputa ideológica e epistemológica. A colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), mantém-se viva justamente pela hierarquização dos saberes e pela negação do protagonismo dos povos racializados. Nessa perspectiva, a luta por uma educação inclusiva na Amazônia deve ser entendida como um processo político de reconstrução do comum – um esforço para reverter séculos de epistemicídio e de exclusão simbólica. Ao promover espaços de escuta e de diálogo entre a escola e as comunidades quilombolas, o IFPA – Campus Óbidos pode consolidar-se como referência em práticas de educação democrática e intercultural, em que o território é reconhecido como fonte de saber e não como periferia da modernidade.

> A colonialidade do poder consiste em uma estrutura de poder global que articula a dominação racial, a exploração econômica e o controle do conhecimento. Essa estrutura se sustenta na classificação social da população mundial com base na ideia de raça, que foi inventada pelos colonizadores europeus e imposta como um elemento central das relações de poder. A partir dessa classificação, os saberes dos povos colonizados foram desqualificados e subordinados ao conhecimento eurocêntrico, o que resultou na negação de suas epistemologias e na marginalização de seus sujeitos históricos (Quijano, 2005, p. 122).

Em síntese, o enfrentamento às invisibilizações institucionais e à ausência de políticas consistentes exige a reconfiguração do papel da escola como agente de transformação social. Mais do que cumprir metas legais, é preciso repensar as bases epistemológicas que sustentam o fazer educativo, rompendo com a neutralidade e assumindo o compromisso ético e político de combater o racismo e valorizar a diversidade. A escola, quando assume essa função, torna-se espaço de descolonização e justiça cognitiva. É nesse horizonte que o IFPA – Campus Óbidos deve situar sua atuação: como território de resistência e de produção de saberes amazônicos, no qual a memória, a ancestralidade e a luta dos povos quilombolas deixam de ser invisíveis e passam a constituir o centro da educação pública e transformadora que se pretende construir.

Por fim, compreende-se que discutir políticas públicas, invisibilizações e o papel da escola na Amazônia é também reconhecer que a produção de conhecimento não se faz distante das experiências concretas dos sujeitos. A análise das tensões institucionais, das relações étnico-raciais e das práticas pedagógicas no IFPA – Campus Óbidos revela que a luta por uma educação antirracista é, sobretudo, uma luta por escuta e reconhecimento.

Desse modo, o próximo capítulo apresentará o percurso metodológico que orienta esta pesquisa, explicitando os caminhos trilhados para adentrar o campo, ouvir as vozes dos estudantes quilombolas e compreender, a partir de suas narrativas, como se constroem identidades, resistências e sentidos de pertencimento no contexto amazônico.

3 Percurso Metodológico e Contextualização da Pesquisa

3.1 Percurso Metodológico

A presente pesquisa insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista, de Denzin e Lincoln (2006), compreendendo o conhecimento como construção situada e relacional, atravessada por valores, contextos e disputas de poder. De acordo com esse paradigma, o pesquisador qualitativo é um *bricoleur* – alguém que tece sentidos a partir da multiplicidade de vozes e experiências que compõem o campo. Assim, o estudo parte da premissa de que compreender as identidades quilombolas amazônicas não é descrever fatos, mas interpretar significados construídos histórica, social e discursivamente. A realidade pesquisada, portanto, não é estática nem objetiva, mas produto das interações entre sujeitos, contextos e linguagens. Esse paradigma é o que confere à investigação o caráter ético e político de compreender o outro em sua singularidade, respeitando os modos próprios de dizer, narrar e existir dos/as estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos. Conforme os autores:

> A diversidade de práticas metodológicas da pesquisa qualitativa pode ser vista como *soft science*, jornalismo, etnografia, bricolagem, confecção de colchas e montagem. O pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas ou, na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens, transformando-as em montagens (Denzin; Lincoln, 2006, p. 18. Grifo dos autores).

Inspirada na antropologia interpretativa de Geertz (2015), esta pesquisa aproxima-se da ideia de descrição densa, entendendo que os sentidos culturais e sociais emergem das ações cotidianas e dos discursos que as significam. Assim, mais do que observar comportamentos, trata-se de captar as camadas simbólicas das experiências narradas – seus gestos, silêncios, metáforas e memórias. O campo amazônico e o espaço escolar são concebidos aqui como teias de significados, nas quais o pesquisador também está implicado. A produção textual resultante é, portanto, uma interpretação de segunda ordem**,** que traduz e ressignifica as interpretações que os sujeitos já fazem de suas próprias vidas (Geertz, 2015). Essa concepção reforça o compromisso reflexivo do estudo, reconhecendo que toda escrita de pesquisa é,

simultaneamente, ato de tradução cultural e de tomada de posição, portanto diz Geertz (2015):

> A descrição densa é um esforço para captar não somente o comportamento, mas os significados que o comportamento carrega, incluindo as intenções, os gestos, as metáforas, os silêncios e outras camadas simbólicas que o constituem. Mais do que uma mera observação, trata-se de interpretar e decodificar o universo simbólico em que as ações humanas ganham sentido. A etnografia, nesse sentido, torna-se uma interpretação das interpretações feitas pelos próprios atores sociais, uma leitura de segunda ordem que ressignifica essas interpretações na produção de conhecimento (Geertz, 2015, p. 7-14).

A pesquisa adota a narrativa não apenas como técnica de produção dos dados, mas como método epistemológico que orienta a forma de escuta, interpretação e análise das experiências vividas pelos sujeitos. A pesquisa narrativa, nesse sentido, permite compreender como os/as estudantes quilombolas amazônicos/as constroem sentidos sobre suas trajetórias educativas a partir de suas próprias vozes, reconhecendo a centralidade da experiência, da memória e do contexto socioterritorial na produção do conhecimento.

Essa concepção se alinha a Moita Lopes (2006), para quem as narrativas são práticas discursivas que constroem identidades e posicionamentos sociais, além de Jovchelovitch e Bauer (2002), que as reconhecem como instrumentos privilegiados para compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências. Desse modo, o estudo adota o método narrativo como fundamento epistemológico e político, assumindo que narrar é também resistir, existir e (re)conhecer-se no contexto amazônico e educacional.

> Investigar a prática narrativa nos possibilita analisar a (re)construção de identidades, e destaca o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros. A performance narrativa não ocorre em campo neutro e isento de valores e crenças, mas sim em meio a embates discursivos e ideológicos por natureza (Moita Lopes, 2006, p. 63).

O percurso metodológico desta pesquisa desenvolveu-se em três etapas. A primeira etapa ocorreu em outubro de 2024, quando retornei ao IFPA – Campus Óbidos, estando de licença para capacitação no Rio de Janeiro desde dezembro de 2023, concedida após aprovação do pedido dias antes. Esse retorno em outubro/24 não

estava previsto no cronograma inicial, já que a previsão de ida ao campo seria apenas no segundo ano do mestrado, em 2025. Entretanto, como já possuía passagem para ir votar nas eleições municipais de Óbidos, em apoio a um candidato quilombola, foi possível conciliar o compromisso cívico com o avanço da pesquisa.

Essa viagem, que envolveu o trajeto do Rio de Janeiro a Santarém e, em seguida, a travessia de lancha pelo rio Amazonas até Óbidos, transformou-se em uma oportunidade de retomar o contato com o território e de reorganizar o trabalho de campo, antecipando a geração dos dados da pesquisa junto aos/às estudantes quilombolas do campus.

A antecipação dessa ida tornou-se necessária porque a principal estratégia – inicialmente pensada para a obtenção do *corpus* através do projeto de extensão *Observatório de Dados Sociais e Linguísticos: raça, gênero e diversidade sexual no Campus Óbidos*, vinculado ao NEABI-Óbidos, e previsto para ocorrer ao longo de 2024, com consolidação dos dados em 2025 – não chegou a ser implementada devido à saída de professores envolvidos na proposta. Como esse Observatório seria a base para identificar o perfil dos/as estudantes, sobretudo os/as autodeclarados/as quilombolas, tornou-se urgente reorganizar o percurso metodológico. Assim, durante a estadia em Óbidos para votar no domingo, 06 de outubro de 2024, fui ao campus na segunda-feira seguinte ao pleito, investigar nos documentos institucionais e, sobretudo, por meio de indicações de colegas e professores do IFPA, os/as estudantes oriundos/as de comunidades quilombolas, estabelecendo contato direto com eles/as de forma consentida e ética, o que possibilitou agendar e realizar os grupos de conversa que compõem o *corpus* desta dissertação.

A segunda etapa, já dentro do campus, na segunda-feira, 07 de outubro de 2024, concentrei-me na busca pelos/as estudantes, através de rede de contatos, para a realização das entrevistas narrativas, etapa que demandou espera para a identificação dos/as estudantes. Após o diálogo com a direção, o setor de assistência estudantil e docentes do campus, foi possível localizar um pequeno grupo de estudantes quilombolas disposto a participar da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas em formato semiestruturado, com perguntas abertas que permitiram o fluxo espontâneo das falas, memórias e trajetórias. Essa etapa evidenciou uma questão importante, já observada em experiências anteriores: a dificuldade e o receio de autodeclaração quilombola por parte de alguns/mas estudantes, devido ao estigma ainda associado a esta identidade. Essa constatação reforça a importância de compreender a narrativa

não apenas como relato individual, mas como espaço de afirmação e disputa simbólica, conforme propõem Jovchelovitch e Bauer (2002) e Moita Lopes (2006).

Moita Lopes (2006) enfatiza a narrativa como espaço social e discursivo de constituição do sujeito, ou seja, um campo de disputa, em que identidades são negociadas em interação, afirmando que: “As narrativas desempenham papel central na construção das identidades sociais, pois nas práticas narrativas em que as pessoas relatam a vida social, elas se constroem e constroem os outros” (*Ibid.*, p. 63).

Inspirado nas reflexões de Moita Lopes (2006, p. 63), compreendo a narrativa como um espaço discursivo, além de social, de constituição do sujeito, “[...] um campo de disputa em que as identidades são constantemente negociadas em interação”. Nessa direção, as entrevistas foram pensadas como práticas de co-construção, em que pesquisador e estudantes compartilham sentidos. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) reforçam que a entrevista narrativa “[...] evita qualquer pré-estruturação, valendo-se do ato cotidiano de contar e escutar histórias”, de modo que a história “[...] emerge da interação e troca do diálogo”.

A terceira etapa compreendeu a realização efetiva das entrevistas, gravadas em aparelho celular, com captação de áudio e imagem. A dinâmica ocorreu com a formação de dois pequenos grupos, compostos por três estudantes no turno da manhã e três, no turno da tarde. As conversas aconteceram em um espaço reservado da biblioteca do campus – ambiente tranquilo e silencioso, escolhido para favorecer a concentração e garantir o respeito à privacidade dos/as estudantes. As entrevistas foram realizadas no mesmo dia: o primeiro grupo pela manhã, às 11h, logo após o intervalo do lanche; e o segundo, à tarde, às 14h, antes do intervalo. Cada encontro teve a duração média de 30 a 40 minutos, sendo conduzido de modo a promover um diálogo espontâneo, preservando o caráter narrativo da fala dos/as estudantes e o princípio ético de escuta sensível que norteia toda a pesquisa.

Antes de iniciar as gravações, apresentei aos/às estudantes os objetivos da pesquisa, explicando o propósito das entrevistas, as condições de uso das informações e os cuidados com a preservação de suas identidades. Em seguida, informei que ligaria a câmera do celular; assim, com a câmera ligada, solicitei formalmente a autorização para o registro de imagem e áudio, garantindo que todos compreendessem e consentissem de forma livre e esclarecida. Somente após esse momento de acordo coletivo com a câmera gravando, iniciei efetivamente a entrevista. O início das conversas foi marcado por certo nervosismo mútuo – da minha parte, pela responsabilidade de conduzir a escuta com ética, e dos/as estudantes, pela curiosidade

e expectativa diante do processo. Com o avançar das falas, o diálogo se tornou mais natural e acolhedor, revelando a força das narrativas e a profundidade das experiências compartilhadas pelos/as jovens quilombolas do IFPA – Campus Óbidos.

Ao encerrar as entrevistas, retornei de Óbidos para Santarém ainda na mesma noite de segunda-feira, dia 07 de outubro, levando comigo os registros audiovisuais e anotações que se tornariam a base empírica da análise narrativa desta pesquisa. O conjunto de gravações foi posteriormente transcrito e pseudonimizado, respeitando a confidencialidade das identidades. Essa experiência de campo reafirmou a dimensão afetiva e ética que orienta o método: compreender que cada encontro com os estudantes não foi apenas uma produção de dados, mas um ato de escuta e reconhecimento. As narrativas colhidas em Óbidos são, portanto, mais do que evidências empíricas; são testemunhos vivos de pertencimento, resistência e construção de identidade quilombola amazônica.

A construção das narrativas e a análise interpretativa foram conduzidas sob o princípio da escuta situada**,** em que o pesquisador reconhece sua própria implicação com o campo. Como professor da instituição e ex-membro do NEABI, minha presença não é neutra, mas atravessada por compromissos políticos e éticos com a educação antirracista e a valorização dos saberes quilombolas. Esse posicionamento é assumido como parte constitutiva do método, configurando o que Bastos e Biar (2015) chamam de etnografia de si, em que o pesquisador se coloca também como sujeito da experiência. Dessa forma, o percurso metodológico reflete o movimento que orienta toda a pesquisa: compreender, por meio das narrativas, como estudantes quilombolas amazônicos/as constroem identidades, resistem a apagamentos e produzem saberes na intersecção entre escola, território e ancestralidade**.**

Encerrando esta etapa de fundamentação metodológica, compreende-se que o percurso interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) e narrativo aqui delineado não se restringe a um conjunto de escolhas técnicas, mas reflete uma posição epistemológica e existencial diante do campo. Pesquisar, nesse contexto, é também atravessar geografias, afetos e memórias. Assim, a decisão de retornar ao município de Óbidos e reencontrar o IFPA – território onde minha atuação docente e as vivências com estudantes quilombolas se entrelaçam – marca o início da fase empírica desta investigação. O caminho até o campo, portanto, é também o caminho de volta às origens da pesquisa, onde teoria e vida se encontram.

3.2 Decisão e planejamento do campo: a ida a Óbidos

A decisão de retornar a Óbidos, município amazônico onde exerço minha docência no IFPA, não seguiu uma linearidade planejada, mas nasceu da confluência entre afeto, compromisso ético-político e uma oportunidade estratégica. Em setembro de 2023, iniciei o curso de mestrado em Relações Étnico-Raciais, no Cefet/RJ, e, em novembro do mesmo ano, conquistei o direito à licença para capacitação, prevista como um direito do docente em exercício. Esse afastamento oficial, deliberado pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFPA, me permitiu, pela primeira vez na vida, dedicar-me integralmente à formação acadêmica e política, um direito que nunca havia obtido antes.

Com a licença em mãos, mudei-me para o Rio de Janeiro, onde pude dedicar-me plenamente às aulas e leituras do curso. No entanto, durante uma conversa informal com uma colega do Campus Óbidos, mencionei que estaria na cidade em outubro de 2024 para votar e apoiar um amigo quilombola candidato à câmara municipal, pois meu título de eleitor estava lotado lá. Ela me lançou uma provocação metodológica: “Por que não aproveitar essa viagem para iniciar as entrevistas com os estudantes quilombolas?” Essa pergunta simples mobilizou uma reconfiguração afetiva e estratégica do meu cronograma de pesquisa.

Após o diálogo com minha orientadora, que apoiou a proposta, passei a planejar o retorno com um novo olhar: não mais apenas como cidadão-eleitor, mas como pesquisador em travessia. Acionei colegas da área de Sociologia e procurei mapear estudantes quilombolas no campus, mesmo sabendo das dificuldades de autodeclaração e do histórico de silenciamentos. Em anos anteriores, durante meu percurso e experiência no chão do campus, percebia que a maioria dos/as estudantes oriundos/as de comunidades quilombolas não registrava sua identidade ou identificação no momento da matrícula, por medo, vergonha ou desconhecimento, reflexões que me vinham à tona.

A geração de dados inicialmente pensada no pré-projeto incluía o uso de três instrumentos: o projeto do Observatório de Linguagem, Raça, Gênero e Sexualidade; um questionário de perfil identitário, a partir do qual, através de um recenciamento, seria produzido um perfil social geral dos/as estudantes e, depois, um recorte para essa pesquisa a respeito do perfil identitário (autodeclarados quilombolas); e a produção de narrativas orais e/ou escritas por eles/as. No entanto, com o desmonte do Observatório e a não continuidade institucional do projeto, precisei adaptar o percurso metodológico.

As entrevistas narrativas tornaram-se a principal fonte de dados, conduzidas em diálogo com estudantes indicados/as por docentes sensíveis à pauta das Relações Étnico-Raciais.

Mais do que uma etapa acadêmica, essa viagem representou um retorno simbólico e afetivo ao território onde enraizei minha prática docente e minha escuta política. A travessia do Rio de Janeiro até o oeste do Pará não foi apenas física, mas epistemológica: relia autores como Stuart Hall, Lélia Gonzalez, Moita Lopes e bell hooks, dentre outros da área de narrativa e metodologia. Tudo isso, ao mesmo tempo em que traçava rotas, economizava recursos e reorganizava instrumentos de escuta. A decisão de ir a Óbidos antes do previsto, reafirmou meu compromisso com uma pesquisa viva, situada e comprometida com o tempo dos sujeitos.

Planejar essa ida significou afirmar uma postura ética e engajada diante da realidade amazônica. Compreendi que a escuta quilombola não poderia ser adiada por um calendário rígido, pois ela acontece dentro da necessidade e dos rumos da pesquisa quando os corpos, as memórias e os afetos se encontram. Ao transformar uma ida cívica em campo de pesquisa, reconheci a potência das encruzilhadas: o momento em que o pesquisador se vê convocado a escutar com outros sentidos. Essa escolha metodológica, situada e afetiva, marca o início de uma travessia que mistura ciência, território e ancestralidade.

3.3 O campo: chegada, cotidiano no campus e realização das entrevistas

A chegada ao campo de pesquisa se deu no dia 05 outubro de 2024, um dia antes do domingo de eleição. Parti do Rio de Janeiro em uma manhã de quarta-feira e cheguei à cidade de Santarém na madrugada de quinta, após escalas longas e estratégicas para reduzir os custos da viagem. Hospedei-me por dois dias na casa de um amigo professor e, no sábado (05), embarquei de lancha voadora até Óbidos, num percurso de cerca de três horas e meia subindo o rio Amazonas. O deslocamento não foi apenas geográfico, mas também simbólico, evocando memórias, afetos e compromissos com o território.

Durante a travessia, fui tomado por reflexões sobre o compromisso ético que assumia ao escutar jovens quilombolas naquele território que também me constitui. A Amazônia não era um pano de fundo, mas personagem ativa de um enredo que

entrelaça ancestralidade, memória e pesquisa. O reencontro com a cidade em pleno fim de semana de eleições despertou em mim novas percepções: as ruas, as placas, os casarios pareciam os mesmos, mas eu havia mudado. Agora, meus olhos buscavam escutar silêncios, identidades negadas e marcas históricas invisibilizadas.

Na segunda-feira seguinte, iniciei efetivamente o trabalho de campo. Pela manhã, dirigi-me ao campus do IFPA-Óbidos, localizado às margens da rodovia PA-437. A ausência de dados institucionais consolidados e acessíveis sobre recenseamento social – contendo variáveis como raça/cor, gênero, renda familiar ou tipo de escola de origem – exigiu uma postura mais ativa e colaborativa. Com o apoio do professor de Sociologia e do setor de Registro Acadêmico, foi possível identificar, nos registros de matrícula, apenas três estudantes autodeclarados quilombolas do último ingresso de discentes. Com base nessas informações iniciais, iniciei uma abordagem direta nas salas de aula, articulando-me com alunos/as que já haviam sido meus discentes. Esses estudantes me apontavam colegas oriundos de comunidades quilombolas, permitindo o mapeamento inicial dos sujeitos da pesquisa.

Os dados sociais dos estudantes do IFPA – como raça/cor, gênero, renda familiar e escola de origem – existem institucionalmente, pois são coletados nos processos de matrícula, assistência estudantil e avaliação de vulnerabilidade social. No entanto, não estão disponíveis de forma pública, organizada ou transparente, especialmente quando se busca informações segmentadas por campus. O Portal de Dados Abertos do IFPA, por exemplo, apresenta conjuntos genéricos sobre matrículas, mas não inclui variáveis étnico-raciais ou socioeconômicas detalhadas. No *site* do campus Óbidos, também não há relatórios ou seções específicas que consolidem esse tipo de informação. Assim, o acesso a esses dados depende de articulações internas e da colaboração de servidores, como ocorreu durante minha pesquisa.

Essa dificuldade de acesso revela uma lacuna estrutural na gestão e divulgação de informações que deveriam subsidiar políticas públicas de inclusão e permanência. A ausência de dados visíveis sobre estudantes quilombolas contribui para sua invisibilidade estatística, dificultando não apenas a produção científica, mas também o reconhecimento institucional de suas trajetórias. Além disso, a autodeclaração étnico-racial nem sempre é estimulada ou registrada de forma sistemática, o que leva à subnotificação. Diante desse cenário, o trabalho de campo tornou-se não apenas uma etapa metodológica, mas uma ação de reconstrução ativa da presença quilombola no espaço educacional.

Com essa articulação, ao final do intervalo da manhã já havia seis alunos/as: três do turno da manhã e três do turno da tarde. As entrevistas foram realizadas na biblioteca do campus, ambiente propício à escuta com privacidade e acolhimento. Utilizei um roteiro semiestruturado com cerca de doze perguntas abertas, disponível no corpo desta dissertação. Os temas abordaram identidade racial, pertencimento quilombola, gênero, sexualidade e vínculos comunitários. Com consentimento verbal e explicações sobre o uso ético das informações, conduzi entrevistas com seis estudantes, divididas em dois turnos.

A primeira rodada, pela manhã, foi marcada por nervosismo mútuo, mas também por um início de escuta sensível. Na parte da tarde, as entrevistas se tornaram mais fluídas, resultado do amadurecimento da minha escuta e do vínculo que fui construindo com os/as estudantes. Os relatos, ainda que por vezes contidos, revelaram marcas da ancestralidade quilombola e da complexidade de suas vivências no ambiente escolar. Mantive postura ética e sensível, atento aos limites de cada estudante. Segundo Moita Lopes (2006, p. 294): “O narrar é sempre uma forma de agir no mundo social, de se posicionar e de se construir discursivamente”, ou seja, a narrativa constitui uma forma de ação social situada, na qual os sujeitos se posicionam e constroem significados sobre si e sobre o mundo, negociando identidades no processo de narrar.

Como reforça Velho (1986), o trabalho de campo demanda do pesquisador uma atitude de escuta compreensiva, abertura ao inesperado e respeito às singularidades dos sujeitos.

> O risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser incorporada ao processo de conhecimento desencadeado, o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa (Velho, 1986, p. 16).

Ao final do dia, retornei a Santarém e, ao chegar ao Rio de Janeiro, demorei meses para iniciar as análises com o material de áudio e vídeo, mais paralisado pela dúvida e refletindo muito sobre a experiência vivida. A dúvida do pesquisador se fazia presente: será que consegui acessar narrativas suficientemente densas? Os depoimentos expressaram o que significa ser quilombola no Baixo Amazonas? Essas inquietações, longe de fragilizar o processo, reafirmaram meu compromisso com uma análise ética, rigorosa e afetiva. O campo não terminou ali: ele reverberava em mim

como território vivido, que continua a exigir escuta, respeito e responsabilidade para com aqueles/as que, generosamente, partilharam suas histórias.

3.4 Produção e organização do *corpus*

A produção do *corpus* da pesquisa se deu a partir das entrevistas narrativas realizadas com seis estudantes autodeclarados/as quilombolas do IFPA – Campus Óbidos. As entrevistas ocorreram em um único dia, organizadas em dois pequenos grupos: três estudantes participaram no turno da manhã e três no da tarde. Todas foram conduzidas na biblioteca do campus, em espaço reservado, silencioso e acolhedor, o que garantiu privacidade e condições adequadas para a gravação audiovisual. O ambiente escolhido favoreceu uma escuta atenta, ética e comprometida com o bem-estar dos/as estudantes. Cada encontro foi tratado como um momento de troca, no qual a escuta sensível e o respeito às subjetividades constituíram o eixo central da produção das narrativas.

> A narrativa pode ser considerada uma performance situada (cf. Mishler, 1999), na qual, como observa Bastos (2004, p. 121), “o narrador lida com as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa e constrói um mundo de ações e personagens que são postos em relação com ele mesmo e com aqueles para quem realiza a narração”. É seguindo essa percepção da produção narrativa como uma performance situada que, na pesquisa interpretativista, há forte tendência em se trabalhar com entrevistas não estruturadas, ou seja, que não sigam um roteiro pré-elaborado, rígido, e que não sejam conduzidas pelo entrevistador de forma a levar o entrevistado a elaborar uma resposta que venha ao encontro de uma suposição teórica prévia. Além disso, a entrevista não estruturada favorece a emergência de narrativas (Bastos; Santos, 2013, p. 25-26).

O instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, elaboradas com base na abordagem narrativa e objetivos centrais da pesquisa. As questões abordaram temáticas como identidade racial, trajetória educacional, pertencimento comunitário, experiências de discriminação, gênero e sexualidade, permitindo que os/as estudantes reconstruíssem suas histórias de vida a partir de suas próprias perspectivas. O roteiro, disponível em seguida nesta dissertação, funcionou como guia flexível, respeitando o ritmo, os silêncios e os desvios propostos pelos/as narradores/as, em consonância com a natureza da entrevista narrativa.

3.4.1 Elaboração de quadro teórico do roteiro com os objetivos das perguntas

O roteiro teórico de perguntas, apresentado no Quadro 1, foi elaborado com base nos eixos temáticos da pesquisa e nos referenciais teóricos discutidos ao longo deste trabalho. A seguir, apresenta-se a versão final do roteiro de entrevistas aplicado no campo, contendo as doze perguntas que orientaram a escuta das narrativas quilombolas amazônicas. As perguntas não eram fixas e se adequavam à dinâmica e encadeamento; eram apenas um fio condutor para um objetivo maior de fazê-los narrar.

Tabela 1 – Roteiro teórico de perguntas para as entrevistas narrativas

Perguntas Orientadoras	Objetivos	Eixo Temático	Autores de Referência
1. Pode me contar quem é você e a história da sua comunidade e família? 2. Onde fica sua comunidade e como a natureza influencia a vida na comunidade?	Compreender a história familiar, a relação com o território e as origens identitárias e culturais do/a participante.	**Narrativas e Identidades Quilombolas Amazônicas**	Arruti (2006; Gomes (2017); Bastos; Biar (2015).
3. Como você descreveria a identidade racial do povo da sua comunidade e a sua? 4. Você já enfrentou discriminação ou preconceito por causa de sua cor ou raça? Como foi a experiência? 5. Como a comunidade quilombola onde você vive/viveu aborda a questão da raça? A escola trabalhou a história da comunidade e a questão racial?	Compreender como o/a participante define sua identidade racial, reconhece racismo e percebe as práticas educativas em torno da temática racial.	**Raça e Pertencimento Étnico-Racial**	Munanga (2020); Gomes (2017); Moita Lopes (2006).
6. Você sente que existem tarefas para homens e mulheres na sua comunidade? Quais são elas? 7. Você já enfrentou desafios ou barreiras devido ao seu gênero? 8. A sua comunidade tem líderes de diferentes gêneros? 9. Como você vê o futuro das novas gerações em relação às questões de raça, gênero e sexualidade na sua comunidade?	Identificar normas sociais e expectativas de gênero, compreender atitudes comunitárias sobre gênero e sexualidade e captar perspectivas intergeracionais sobre mudanças sociais.	**Gênero e Sexualidade**	Louro (1997); Moita Lopes (2006). Riessman (2008).

10. Como a sua comunidade trata questões relacionadas à sexualidade?			
11. Qual a festa ou movimento cultural mais forte na sua comunidade? 12. Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência de vida e identidade?	Reconhecer manifestações culturais, tradições e símbolos de resistência, abrindo espaço para relatos livres sobre memória, identidade e pertencimento.	**Cultura, Memória e Ancestralidade**	Arruti (2006); Denzin; Lincoln (2006).

Fonte: Elaboração Própria (2024), com base em: Arruti (2006); Bastos e Biar (2015); Denzin e Lincoln (2006); Gomes (2017); Louro (1997); Moita Lopes (2006); Munanga (2020) e Riessman (2008)

Abaixo, segue a versão final das perguntas utilizadas como suporte para manter o diálogo e conduzir as entrevistas:

Tabela 2 – Entrevista de pesquisa científica sobre narrativas de vida em comunidades quilombolas amazônicas

1.	Pode me contar quem é você, a história da sua comunidade e sua família?
2.	Onde fica sua comunidade e como a natureza influencia a vida na comunidade? (terra firme/ribeirinha)
3.	Como você descreveria a identidade racial do povo da sua comunidade e a sua?
4.	Você já enfrentou discriminação ou preconceito por causa de sua cor ou raça? (em qualquer lugar) Como foi essa experiência?
5.	Como a comunidade quilombola onde você vive/viveu aborda a questão da raça? Na escola foi trabalhada a história da comunidade e a questão da raça e racismo?
6.	Você sente que existem tarefas para homens e mulheres na sua comunidade? Quais são elas?
7.	Você já enfrentou desafios ou barreiras devido ao seu gênero?
8.	A sua comunidade tem líderes de diferentes gêneros?
9.	Como você vê o futuro das novas gerações em relação às questões de raça, gênero e sexualidade na sua comunidade?
10.	Como a sua comunidade trata questões relacionadas à sexualidade?
11.	Qual a festa ou movimento cultural mais forte na sua comunidade?
12.	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência de vida e identidade?

Fonte: Elaboração Própria (2024)

Para o registro das entrevistas, utilizei a câmera do celular, mediante autorização prévia dos/as estudantes e explicação detalhada sobre os objetivos e procedimentos da

pesquisa. Após a coleta, passei um bom período com os vídeos guardados, acreditando que não havia obtido um material substancial para a fase de análise. Apresentei o material a minha orientadora e ela me fez perceber que ali havia um excelente material de análise e que eu teria que começar a transcrever à mão para sentir cada diálogo, cada silêncio. Essa etapa exigiu cuidadosa transcrita manual, a fim de preservar as expressões orais, pausas e marcas de subjetividade – aspectos fundamentais para a fidelidade às vozes e aos modos de dizer dos/as estudantes. Como defendem Bastos e Biar (2015), a transcrição é também uma forma de interpretação e, portanto, um ato ético e político de escuta e representação.

A pseudonimização e a ficha de perfil identitário foram realizadas antes da transcrição, com a atribuição de nomes fictícios aos/às estudantes e a supressão de informações que pudessem identificá-los/as. Essa estratégia foi essencial para garantir o anonimato e a segurança dos sujeitos, conforme as diretrizes éticas da Resolução Nº. 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, adotei o cuidado de não publicar trechos sensíveis que pudessem expor vulnerabilidades pessoais sem o devido contexto e consentimento, mesmo sob pseudônimo. Todo o material foi armazenado em ambiente digital seguro, de acesso restrito ao pesquisador, assegurando confidencialidade e integridade do conteúdo.

3.4.2 Elaboração de uma ficha de perfil identitário dos estudantes

Durante a organização do *corpus*, elaborei uma ficha de perfil identitário para cada participante, com base nas informações fornecidas nas entrevistas – idade, curso, origem territorial e principais marcadores identitários mencionados. Essas fichas não têm caráter estatístico, mas servem para contextualizar as narrativas e enriquecer a análise, sem reduzir os sujeitos a categorias fixas. O conjunto de materiais (vídeo, transcrições e fichas) constitui uma base sólida para o processo de análise narrativa descrito na próxima seção, que busca compreender as formas de construção de identidade e resistência dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as no espaço educacional.

Os pseudônimos atribuídos aos/às estudantes foram escolhidos de modo simbólico, evocando rios, povos e figuras históricas de resistência: Tapajós, Mucurani, Aruã, Dandara, Tembé e Luana. Cada nome carrega sentidos que se entrelaçam à força

das águas, à sabedoria ancestral indígena e à herança quilombola, compondo um elo entre as narrativas individuais e a memória coletiva do Baixo Amazonas. A escolha dos pseudônimos, portanto, não se limita a proteger a identidade dos/as estudantes, mas constitui um ato simbólico de reconhecimento e pertencimento, no qual o nome torna-se signo de memória e resistência.

Tabela 3 – Perfil identitário dos/as estudantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Curso	Origem comunitária/ territorial	Principais marcadores e observações
Tapajós	16 anos	Técnico em Florestas – Integrado ao Ensino Médio	Comunidade Matá (interior de Óbidos)	Autodeclara-se preto; forte vínculo com a avó e o modo de vida rural (roça, farinha, pesca). Expressa orgulho da origem interiorana e desejo de ascensão pelo estudo no IFPA.
Mucurani	16 anos	Técnico em Florestas – 1º ano Integrado	Comunidade Arapucu (Cidade de Óbidos)	Identifica-se parda por herança genética; família marcada por mobilidade entre interior, Óbidos e Manaus. Menciona discriminação intrafamiliar por cor; demonstra consciência sobre direitos quilombolas e interesse em cursar Direito (lida como branca).
Aruã	17 anos	Técnico em Meio Ambiente – 3º ano Integrado	Comunidade Centrinho (área rural de Óbidos)	Autodeclara-se pardo e homossexual; trajetória escolar fragmentada entre interior e cidade; vivenciou racismo e violência homofóbica em escolas anteriores. Mostra conhecimento sobre política e engajamento em temas de inclusão.
Dandara	16 anos	Técnico em Meio Ambiente – Integrado	Comunidades Silêncio e Matá (interior de Óbidos)	Autodeclara-se preta; valoriza as raízes quilombolas e a fala materna sobre “nunca negar as origens”. Mostra consciência identitária e desejo de “levar longe” a memória dos antepassados.
Tembé	15 anos	Técnico em Informática – Integrado	Comunidade Matá (interior de Óbidos)	Identifica-se pardo; neto de líder comunitário que registra lendas locais. descobriu recentemente pertencer à família quilombola; expressa orgulho e curiosidade por essa herança.
Luana	17 anos	Técnico em Informática – Integrado	Comunidade Muratubinha	Autodeclara-se preta; vive na cidade, mas visita frequentemente os avós na comunidade. Relata

	(ribeirinha, Baixo Amazonas)	Festa de Sant'Ana e costumes ribeirinhos; menciona superação de preconceitos de gênero nas brincadeiras infantis.

Fonte: Elaboração Própria (2024), com base nas entrevistas realizadas com estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos

A produção e o tratamento do *corpus* foram concebidos como práticas ético-políticas, voltadas à valorização das vozes negras amazônicas e ao cuidado com suas formas de expressão. Escutar, transcrever, nomear e preservar são atos que exigem tempo, afeto e responsabilidade. Como afirmam Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo é também um contador de histórias, e sua tarefa é honrar os testemunhos daqueles/as que partilham suas experiências. Esta etapa marca, assim, a passagem do campo para o texto, da escuta para a análise, anunciando a próxima subseção, em que serão apresentados os sujeitos da pesquisa e as condições éticas que orientaram sua participação.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são seis estudantes autodeclarados/as quilombolas regularmente matriculados/as no IFPA – Campus Óbidos, no estado do Pará. A escolha por trabalhar com estudantes que afirmam sua identidade quilombola foi motivada pelo propósito de compreender como se constroem suas narrativas de pertencimento, experiências escolares e identidades atravessadas por raça, gênero e sexualidade no contexto amazônico. A autodeclaração é compreendida aqui como um ato político e epistemológico, um gesto de resistência diante da invisibilidade institucional e das heranças coloniais que ainda configuram os espaços educativos da região.

O critério principal de inclusão foi a autodeclaração quilombola, independentemente de haver ou não registro formal de pertencimento comunitário. Essa escolha metodológica está fundamentada na escuta sensível e na observação das barreiras simbólicas e institucionais que dificultam a autodeclaração em contextos escolares. Como demonstram Gomes (2017) e Munanga (2020), as identidades negras e quilombolas são atravessadas por processos históricos de negação e silenciamento, o que exige abordagens que valorizem a subjetividade e o direito à autoidentificação.

Assim, reconhecer a autodeclaração como critério legítimo é também reafirmar o princípio de que a identidade é construída na relação com o outro e com o território.

A definição do número de estudantes não obedeceu a critérios de representatividade estatística, mas à lógica própria da pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, na qual a profundidade das experiências narradas se sobrepõe à quantidade de sujeitos envolvidos. As narrativas produzidas revelaram-se densas e significativas para os objetivos da pesquisa, possibilitando compreender percursos educativos, processos identitários e relações com a instituição escolar a partir das singularidades de cada trajetória.

Os/as estudantes foram convidados/as a integrar a pesquisa após indicações de docentes do campus, sobretudo o de área de Sociologia, e por meio de conversas informais realizadas durante o trabalho de campo. Buscou-se contemplar a diversidade de trajetórias, cursos, gêneros e vínculos comunitários, garantindo pluralidade de perspectivas. Para preservar o anonimato, cada participante recebeu um pseudônimo, assegurando liberdade de expressão e proteção de suas identidades. As entrevistas, realizadas em grupos de três estudantes pela manhã e três à tarde, mostraram-se espaços de escuta coletiva e reconhecimento mútuo, em que os sujeitos partilharam memórias, vivências e afetos ancorados em sua condição quilombola amazônica.

O processo de Consentimento Livre e Esclarecido foi conduzido verbalmente, mediante explicações detalhadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, a liberdade de recusar ou interromper a participação e o uso posterior dos dados. Embora a pesquisa não tenha sido submetida formalmente a um Comitê de Ética institucional, todas as diretrizes da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, foram seguidas rigorosamente. A opção pela verbalização, em vez da coleta de assinaturas, decorreu do respeito às dinâmicas de confiança e à ética relacional estabelecida com os/as estudantes, evitando a formalização que poderia gerar constrangimento ou sensação de vigilância.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos. Os/as estudantes foram previamente informados/as sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de registro das narrativas e o caráter voluntário de sua participação, tendo sido garantido o anonimato por meio do uso de pseudônimos. Considerando o contexto institucional e educacional da pesquisa, bem como o vínculo do pesquisador com o campo, adotou-se especial cuidado para assegurar uma participação livre de constrangimentos, respeitando-se os tempos, os

silêncios e os limites dos/as estudantes ao longo do processo de produção das narrativas.

A relação construída entre pesquisador e estudantes foi marcada por identificações recíprocas e por um sentimento de pertencimento compartilhado. Como homem negro, professor do IFPA e pesquisador comprometido com as relações étnico-raciais na Amazônia, fui acolhido com empatia e confiança pelos/as estudantes. Esse lugar de fala implicado não comprometeu a integridade da pesquisa; ao contrário, ampliou a potência interpretativa das narrativas, permitindo que a escuta se desse em um ambiente de respeito e horizontalidade. Como defendem Denzin e Lincoln (2006), a reflexividade é um elemento constitutivo da pesquisa qualitativa: o pesquisador é parte da trama de significados que ajuda a revelar.

Na elaboração das análises, optei por utilizar pseudônimos simbólicos inspirados na cultura e na geografia amazônica, de modo a preservar a identidade dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, reconhecer os territórios afetivos e ancestrais que moldam suas histórias. Os nomes escolhidos – *Tapajós, Mucurani, Aruã, Dandara, Tembé e Luana* – evocam figuras de resistência, além de povos e rios. Cada um carrega sentidos ligados à sabedoria indígena, à herança africana e à força das águas, estabelecendo uma ponte entre as narrativas individuais e a memória coletiva do Baixo Amazonas. Nomear, nesse contexto, é também reexistir — um gesto ético, político e poético que reafirma o compromisso desta pesquisa com a escuta sensível e a valorização das vozes quilombolas amazônicas.

A construção desse grupo de sujeitos reflete o compromisso da pesquisa com uma escuta ética, afetiva e situada, que respeita o direito à fala, ao silêncio e à identidade. Cada voz registrada nesta dissertação carrega não apenas uma experiência pessoal, mas também os traços de uma memória coletiva racial e territorial que se entrelaça à história da Amazônia negra. O subcapítulo seguinte apresentará o método e as etapas de análise narrativa, dando continuidade à travessia entre o vivido e o interpretado – entre a palavra que ecoa no campo e o texto que a eterniza como testemunho e conhecimento.

3.6 Caminhos da análise narrativa

A análise das narrativas geradas nesta pesquisa fundamenta-se na perspectiva da análise narrativa como prática discursiva, que entende o ato de narrar como forma de construir o mundo social e de se posicionar nele. Para Moita Lopes (2006), as narrativas não são apenas relatos de experiências passadas, mas performances identitárias que revelam os modos como os sujeitos se veem e são vistos. Ao reler as histórias contadas pelos/as estudantes quilombolas, percebi que cada uma delas mobiliza gestos, memórias e linguagens que se entrelaçam com o território e com as marcas da racialização. Analisar, portanto, é escutar as múltiplas camadas de sentido que emergem quando a experiência se transforma em palavra.

Inspirada em Riessman (2008), a análise narrativa adotada nesta pesquisa opera em diferentes níveis – estrutural, interacional e discursivo –, buscando compreender como os/as estudantes constroem o enredo de suas histórias e como essas histórias se articulam com as condições sociais e institucionais em que vivem. A atenção ao contexto é fundamental, pois o sentido de cada narrativa está ligado à situação de fala e à relação entre pesquisador e participante. As entrevistas foram lidas como eventos comunicativos singulares, em que o ato de contar é também um ato de resistência e de legitimação da própria existência. A autora afirma que a narrativa deve ser compreendida na relação entre narrador e audiência em um determinado contexto, o que reforça a ideia da situação de fala e do papel do pesquisador no processo interpretativo. Além disso, a narrativa pode ser um ato de resistência e criação de sentido para os/as estudantes.

As lâminas de análise elaboradas para esta dissertação foram organizadas de modo a preservar a proposta de Bastos e Biar (2015), que desenvolvem o conceito de “análise em lâminas” como forma de preservar a estrutura narrativa e evidenciar suas múltiplas dimensões de sentido. Inspirado nessa abordagem, o material foi disposto de modo a destacar três dimensões centrais: (1) a configuração da trama, que revela como os/as estudantes organizam suas experiências e constroem coerência entre passado, presente e futuro; (2) a dimensão interacional, que evidencia os diálogos, hesitações e emoções que atravessam o ato de narrar; e (3) os embates discursivos, que mostram como as vozes dos sujeitos dialogam, tensionam e, por vezes, confrontam discursos hegemônicos sobre raça, educação e pertencimento. Assim, seguindo a perspectiva das

autoras, as lâminas de análise permitiram compreender as narrativas como territórios de disputa simbólica e epistemológica.

A análise narrativa também se constituiu como uma etnografia de si, pois minha leitura das histórias está atravessada pela própria trajetória de pesquisador-professor que partilha com os/as estudantes experiências de deslocamento, resistência e pertencimento amazônico. Essa presença não diminui a objetividade do trabalho, mas amplia sua profundidade interpretativa. Como defendem Bastos e Biar (2015), a interpretação narrativa exige reconhecer o envolvimento do pesquisador como parte do processo hermenêutico, em que as fronteiras entre quem escuta e quem fala se tornam permeáveis. Assim, ao revisitar as narrativas, também revisitei minhas próprias vivências no campo.

> A análise de narrativa implica considerar o modo como as histórias são co-construídas nas interações. O pesquisador é parte da construção do dado e sua presença interfere na produção narrativa, o que exige explicitação reflexiva dessa participação (Bastos; Biar, 2015, p. 511).

O exercício de análise foi, portanto, um ato de devolutiva simbólica, no qual busquei restituir às narrativas sua densidade e complexidade, evitando reduzi-las a categorias ou temas estanques. Cada trecho selecionado para compor as lâminas analíticas foi lido e relido diversas vezes, com atenção às metáforas, silêncios e expressões que revelam dimensões afetivas e políticas da experiência quilombola amazônica. Como afirma Riessman (2008), analisar uma narrativa é sempre recontar uma história sobre a história – um processo de interpretação situado e relacional, que reconhece o valor da voz do outro e a responsabilidade de quem a traduz em texto.

Por fim, os caminhos da análise narrativa se configuraram como uma prática de escuta e de tradução ética, guiada pelo compromisso com a valorização das vozes negras e tradicionais da Amazônia. O ato de narrar, nesse contexto, ultrapassa a dimensão descritiva e se torna um gesto de memória e reexistência. As análises apresentadas no próximo subcapítulo buscam, assim, revelar como os/as estudantes quilombolas constroem sentidos de si e do mundo, articulando identidade, ancestralidade e resistência frente às estruturas coloniais que ainda atravessam a educação amazônica.

3.7 Limitações e potências do campo: desafios e aprendizagens

O trabalho de campo, embora denso e afetivamente marcante, apresentou limites objetivos que precisam ser reconhecidos. A dificuldade de acesso a dados institucionais sobre estudantes quilombolas foi um dos principais obstáculos enfrentados. O IFPA – Campus Óbidos não dispõe de registros públicos detalhados sobre cor, raça, gênero e origem comunitária, o que demandou estratégias de busca direta e articulação com servidores e docentes. Esse cenário evidencia lacunas nas políticas de monitoramento e reconhecimento de sujeitos quilombolas na educação pública, reforçando o argumento de que a invisibilidade também é um produto institucional. Essa constatação atravessou o processo de pesquisa e consolidou a percepção de que o dado ausente é, por si só, um dado político.

Outro desafio relevante foi a autodeclaração quilombola. Muitos/as estudantes evitam reconhecer-se publicamente como pertencentes a comunidades tradicionais por receio de discriminação, estigma social ou desconhecimento sobre o que significa ser quilombola no contexto amazônico. Essa resistência, longe de ser individual, reflete as marcas históricas da colonialidade e da branquitude que estruturam as relações sociais na região. Em diversas conversas informais, percebi o desconforto em torno dessa identidade, muitas vezes associada a “atraso” ou “pobreza”. Essa constatação não fragiliza o campo, mas revela o quanto o processo de autodeclaração é um exercício de resistência simbólica e política, que exige do pesquisador uma escuta paciente e comprometida com o não dito.

O tempo disponível para a realização das entrevistas também constituiu uma limitação. A viagem ao campo foi planejada em curto prazo e executada em meio ao calendário eleitoral, o que reduziu as possibilidades de contato com um número maior de estudantes. Ainda assim, as duas entrevistas, com três estudantes cada, mostraram-se ricas em conteúdo, densas em afetos e significativas para os objetivos da pesquisa. A limitação numérica foi compensada pela profundidade das narrativas e pela diversidade de trajetórias de vida, de cursos e de pertencimentos territoriais. Como enfatizam Denzin e Lincoln (2006), na pesquisa qualitativa, a densidade do significado supera a representatividade estatística, pois cada voz traz consigo um universo de sentidos e memórias. Conforme explicam os autores:

> A pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são

> examinados experimentalmente ou medidos em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Eles buscam respostas para perguntas que enfatizam como os fenômenos sociais são construídos, experimentados e dotados de significado (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

As condições materiais do campo – distância, tempo reduzido, ausência de apoio institucional e precariedade logística – também colocaram desafios concretos. O deslocamento entre Santarém e Óbidos, as dificuldades de acesso à internet e os recursos próprios utilizados para a estadia e transporte demonstram o esforço individual para concretizar a pesquisa. Contudo, cada obstáculo foi também oportunidade de aprendizado. O enfrentamento das limitações logísticas reforçou a dimensão ética e afetiva da pesquisa, pois implicou reconhecer o compromisso pessoal e político de ouvir e registrar vozes historicamente marginalizadas, mesmo diante de condições adversas. Como lembra Moita Lopes (2006), pesquisar é também se implicar nos atravessamentos e nas tensões do campo.

> A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Na citação trecho, Moita Lopes (2006) expressa claramente o compromisso de incluir a perspectiva dos sujeitos em seus contextos reais e a implicação do pesquisador no processo, sustentando a ideia de que o enfrentamento dos desafios do campo reforça a dimensão ética e afetiva da pesquisa. É uma citação impactante do autor que reforça a necessidade da presença ativa do pesquisador no contexto investigado.

Apesar das limitações, o trabalho de campo revelou potências incontornáveis. A escuta das narrativas dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as reafirmou a força da oralidade, da memória e da resistência como práticas de reexistência. Cada história contou mais do que vivências individuais: revelou territórios, afetos e lutas coletivas que desafiam a invisibilização histórica. As entrevistas mostraram que a presença quilombola no IFPA – Campus Óbidos é, ao mesmo tempo, silenciosa e insurgente, anunciando novas formas de pensar a educação, o território e a identidade na Amazônia. Essas vozes, que emergem das margens, constituem a essência desta

pesquisa – e, mais do que objetos de análise, são sujeitos epistêmicos que (re)encantam o fazer científico com ética, afeto e compromisso social.

Encerrar o percurso metodológico é, de certo modo, retomar o caminho percorrido e reconhecer que toda pesquisa é também uma travessia de si. As escolhas feitas – teóricas, éticas e afetivas – moldaram não apenas o modo de compreender as vozes quilombolas amazônicas, mas também o meu próprio olhar como pesquisador. As limitações do campo se converteram em aprendizagens, e as narrativas escutadas, em territórios de sentido que ultrapassam o texto.

O próximo capítulo se dedica à análise dessas narrativas, buscando compreender como os/as estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos constroem, em suas falas, experiências de identidade, ancestralidade e resistência, desvelando as múltiplas formas de existir e reexistir em meio às heranças coloniais que ainda atravessam a educação amazônica.

4 Narrar para existir: identidades, territórios e resistências de estudantes quilombolas amazônicas no IFPA – Campus Óbidos

Contar é um modo de resistir.
Cada palavra dita abre caminho para que o silenciado volte a existir.
bell hooks (2019).

Narrar é um gesto de existência. As vozes que emergem dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as, ao contarem suas trajetórias, revelam modos plurais de ser e resistir no interior da floresta e da instituição. As falas dos/as estudantes não se limitam a descrever vivências pessoais, mas compõem um mosaico de experiências que entrelaçam identidades, territorialidades e pertencimentos. Neste capítulo, as narrativas constituem-se como espaços de produção de sentido e de afirmação política, nos quais raça, gênero, sexualidade, comunidade e escola se cruzam em múltiplas formas de reexistência.

As análises aqui apresentadas são resultado de um caminho teórico e metodológico construído desde a Introdução, aprofundado no Capítulo 1, nos marcos conceituais sobre identidade, diferença e branquitude contextualizados nos Capítulos 2 e 3, que delinearam o campo empírico e o percurso da pesquisa. Assim, o Capítulo 4 representa a tessitura final desse processo, quando a escuta das narrativas se transforma em campo de reflexão e produção de sentidos.

Partimos do entendimento de que a narrativa é mais que um instrumento de produção de dados: trata-se de um método epistemológico e uma prática política de visibilização de sujeitos historicamente silenciados. Como lembram Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa interpretativa propõe um olhar implicado e ético sobre o vivido, em que o pesquisador também é atravessado pelas histórias que escuta. Nesse sentido, ao narrar suas trajetórias, os/as jovens estudantes quilombolas não apenas rememoram o passado, mas recriam e ressignificam suas experiências de vida e de escolarização, produzindo saberes situados que desafiam as fronteiras da ciência tradicional.

As trajetórias educativas desses/as jovens não podem ser compreendidas de forma linear, mas como processos de atravessamentos, deslocamentos e reconstruções identitárias. Hall (2006) nos lembra que a identidade é sempre um “devir”, um movimento contínuo de construção e reconstrução em diálogo com as condições históricas e culturais. Como afirma o autor, “[...] a identidade é uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados

ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2006, p. 13). Tal compreensão implica reconhecer que a identidade "[...] permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada" (*Ibid.*, p. 38). As vozes quilombolas que emergem nesta análise refletem esse movimento, evidenciando que ser jovem, quilombola e estudante no Baixo Amazonas é uma experiência que articula memórias, pertencimentos e desafios impostos por uma sociedade ainda marcada pela colonialidade.

Os grupos de conversa realizados com seis estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos no dia 07 de outubro de 2024, constituíram espaços de diálogo e partilha. O primeiro grupo, realizado no turno da manhã, reuniu Tapajós, da comunidade Matá; Mucurani, da Arapucu; e Aruã, da Centrinho; o segundo, no turno da tarde, contou com Dandara, das comunidades Silêncio e Matá; Tembé, da Matá; e Luana, da Muratubinha. Nessas conversas, a oralidade assumiu papel central, como lembra Hampâté Bâ (2010, p. 181), ao afirmar que "[...] quando morre um velho, é uma biblioteca que se queima". A palavra, neste contexto, é portadora de história, ancestralidade e saber.

As transcrições seguem a ortografia do português padrão, respeitando o fluxo de fala dos/as entrevistados/as. A segmentação das narrativas por eixos temáticos seguiu os pressupostos de Bastos (2004, 2005) e Bastos e Biar (2015), de maneira a estabelecer semelhanças entre as narrativas individuais que permitiram identificar narrativas coletivas.

A escuta dessas narrativas, portanto, inscreve-se em uma perspectiva decolonial e insurgente de pesquisa, que reconhece os sujeitos quilombolas como produtores de conhecimento e não apenas como informantes. Gomes (2017) reforça que a escuta das vozes negras na educação é condição para a efetivação de uma prática pedagógica antirracista, capaz de reconhecer a complexidade das identidades negras e a multiplicidade das juventudes quilombolas.

Para a análise, foram selecionados fragmentos das entrevistas que trazem falas significativas para a compreensão dos entrelaçamentos entre fatores sociais, culturais e de gênero. Dessa forma, este capítulo se organiza em cinco eixos analíticos interligados, que buscam compreender como as experiências narradas pelos estudantes revelam essa formação de uma identidade em contexto amazônico:

a) Adolescentes quilombolas: construindo identidade em trânsito;
b) (Des)territorializações identitárias: entre a escola, a comunidade e o IFPA na cidade;

c) Experiências de racismo, silenciamentos e resistências;
d) Gênero, sexualidade e (in)visibilidade nos relatos;
e) A força da memória, da oralidade e dos pertencimentos.

O primeiro eixo, apresentado a seguir, focaliza a apresentação dos/as adolescentes que aceitaram participar da pesquisa, tendo como primeiro critério a autoidentificação como oriundos/as de comunidades quilombolas. Valoriza-se aqui suas identidades declaradas e mobilizadas tanto na forma como se apresentaram quanto nas falas que compuseram as entrevistas. Assim, a seção é dividida em subseções, correspondendo à dinâmica real das entrevistas – grupo da manhã e grupo da tarde –, articulando suas vozes às reflexões teóricas que sustentam esta pesquisa.

4.1 Adolescentes quilombolas: construindo identidade em trânsito

A adolescência é um período marcado por travessias, experimentações e reelaborações constantes de si. No caso dos/as adolescentes quilombolas amazônicos/as, esse processo se entrelaça às dimensões de raça, território, gênero e sexualidade, compondo uma identidade plural e em movimento. Conforme citado antes e reforçando nossa base teórica, para Hall (2006, p. 13), as identidades não são fixas nem essenciais; elas são formadas e transformadas “no interior da representação”, sendo continuamente reconstruídas em relação com o outro e com os contextos sociais.

Essa fluidez é ainda mais intensa na juventude, quando as experiências escolares, familiares e comunitárias provocam negociações identitárias. Segundo Woodward (2014) e Silva (2014), a identidade é relacional – ela se define por meio da diferença e pela forma como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos. No caso dos/as jovens estudantes quilombolas, essas diferenças são também políticas, pois dizem respeito à luta por visibilidade e valorização de modos de vida historicamente silenciados. Nesse sentido, Silva (2014) lembra que:

> A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. [...] A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas

> de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2014, p. 80-81).

O grupo da manhã reuniu três adolescentes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos, identificados/as pelos pseudônimos Tapajós, Mucurani e Aruã. O encontro teve início após a ciência da pesquisa e autorização de voz e imagem, com o pedido de se apresentarem. Ao pedir que os/as estudantes se apresentassem, a pesquisa propôs não apenas uma introdução, mas uma escuta sobre como esses/as jovens se veem e se narram. As falas, a seguir, foram extraídas literalmente das entrevistas realizadas com o grupo da manhã – composto por Tapajós, Mucurani e Aruã – e revelam o modo como nome, cor, território, gênero e sexualidade se entrelaçam na construção de suas identidades.

4.1.1 As apresentações e trajetórias do grupo da manhã

Tapajós é um adolescente preto de traços miscigenados; é o estudante que apresenta a fala/sotaque mais fortemente marcado como do interior, e conforme citado na ficha de perfil identitário, possui dezesseis anos, porém aparenta ter mais. Sua timidez é perceptível no olhar para baixo e no modo encabulado de se portar. Durante a entrevista, manteve-se quase sempre de cabeça baixa, respondendo com poucas palavras, mas com evidente nostalgia ao falar da comunidade e da família. Foi o último a integrar o grupo de entrevistados, embora tenha sido o primeiro, no setor de Assistência Estudantil, a ser identificado como oriundo de comunidade quilombola na ficha de matrícula. Encontrado na sala de sua turma, mostrou-se surpreso ao ser reconhecido como quilombola, pois se identificava apenas como “do interior”. Esse espanto inicial revela o quanto o pertencimento ainda é atravessado por silêncios e desconhecimentos sobre si – dimensões que serão discutidas nas análises seguintes. Ao apresentar suas identidades, supostamente já construídas, ele as aciona assim:

> **Professor** (l. 32) – ...Eu queria primeiro que vocês se apresentassem...
> **Tapajós** (l. 35) – Meu nome é Tapajós, tenho 16 anos, faço o curso de Floresta, vim da comunidade Matá.
> **Tapajós** (l. 228) – Eu me identifico como preto, sou preto. ((levanta a cabeça enfático)).
> **Tapajós** (l. 311) – Sexo masculino, né!
> **Tapajós** (l. 313) – Hétero. Hétero.
> (Tapajós. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Tapajós combina objetividade e pertencimento. Ao se apresentar como vindo da comunidade Matá e estudante do curso de Floresta, ele afirma uma identidade que se articula entre o local e o institucional. Dessa forma, situa-se entre dois mundos: a comunidade Matá, espaço de origem e memória, e o IFPA – Campus Óbidos, espaço de aprendizado técnico e projeção de futuro. O curso de Floresta assume, aqui, um valor simbólico – representa a continuidade da relação com o território e os saberes da terra.

Essa articulação entre saber técnico e saber tradicional é o que Maria Emília Malcher (2017) denomina educação identitária territorializada, em que o aprendizado se ancora nas experiências comunitárias. Ao dizer “vim da comunidade Matá”, Tapajós reivindica a presença quilombola no espaço institucional, reafirmando o lugar da memória e da ancestralidade.

Sua idade – 16 anos – marca o início da vida escolar técnica e a travessia da adolescência, momento em que, conforme Josso (2006), a formação do sujeito se constrói por meio das passagens e experiências vividas ao longo do percurso formativo. Tapajós representa esse *entre-lugar* de descoberta, em que o pertencimento é simultaneamente pessoal e coletivo, ancestral e contemporâneo. Em sua postura reservada, olhar baixo e expressões monossilábicas, expressava o desconforto próprio do processo de adaptação ao campus, à nova rotina de estudos e às formas de interação social.

Sua autodeclaração – “sou preto” – é um gesto de autoafirmação política e racial, especialmente no contexto amazônico, onde a ideologia da mestiçagem ainda tende a apagar a negritude (Munanga, 2019). Ao dizer-se “preto”, Tapajós, claramente, inscreve-se no lugar da resistência, fazendo o movimento de reverter a lógica da invisibilidade, conforme aponta Gomes (2017), ao discutir a importância da “fala negra” na construção de uma consciência coletiva. Munanga (2019) aciona vários teóricos, dentre eles Aimé Césaire, que detalha o significado da negritude como sendo uma identidade do grupo racial negro.

> Para Césaire, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Mais tarde, Césaire irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade.
> A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro (Munanga, 2019, p. 36-37).

A passagem revela que o ato de dizer “sou negro” ou “sou preto”, com a cabeça erguida, é, no cerne do conceito de negritude, uma forma de reconhecimento e aceitação orgulhosa de uma condição historicamente negada. Esse gesto ganha profundidade política quando se compreende que a palavra “negro/preto” percorreu um longo caminho semântico – de insulto colonial a símbolo de resistência e dignidade.

No contexto brasileiro e amazônico, como é o recorte dessa pesquisa, essa autoafirmação se torna ainda mais significativa. A ideologia da mestiçagem, amplamente difundida como discurso de harmonia racial, opera justamente para diluir a consciência negra, incentivando a negação da cor da pele e a fuga do pertencimento. Como aponta Munanga (2020, p. 17), a democracia racial brasileira se sustenta na “[...] dupla mestiçagem biológica e cultural”, que esconde as hierarquias raciais sob o mito da igualdade. Em contraposição a esse obstáculo, o autor defende que a identidade negra é, antes de tudo, uma construção política – resultado da luta coletiva contra a exclusão e da necessidade de reexistir em um país que historicamente nega o racismo.

Ao se identificar como homem heterossexual, Tapajós reforça um traço de masculinidade socialmente aceita, mas que, no contexto da juventude quilombola, também revela processos de socialização de gêneros atravessados pela tradição e pelas expectativas familiares e sociais. A fala simples e direta demonstra uma identidade em formação, atravessada pelo pertencimento racial e de gênero, ainda em trânsito, mas marcada por consciência de si.

Mucurani é uma adolescente de pele clara, socialmente identificada como branca, e cabelos lisos longos, cuja postura demonstra serenidade e firmeza. Durante a entrevista, manteve olhar atento e fala pausada, evidenciando cuidado com as palavras e segurança nas ideias. Sua presença revelava uma maturidade que ultrapassava a idade, marcada por gestos comedidos e expressões discretas. Ao falar da família, deixava transparecer emoção e orgulho pela origem, mesmo quando mencionava situações de conflito. O modo como se colocava, equilibrando timidez e clareza, revelava uma jovem consciente da importância do estudo e de sua trajetória escolar. Em sua forma de se apresentar, emergem as contradições da mestiçagem e as tensões da identidade racial, elementos que serão aprofundados adiante como parte da construção identitária em trânsito.

> **Mucurani** (l. 18) – Meu nome é Mucurani, tenho 16 anos, curso o primeiro ano de Floresta e sou da comunidade Arapucu.
> **Mucurani** (l. 221) – Eu também me identifico como parda.
> **Professor** (l. 222) – Se identifica como parda? Por quê?
> **Mucurani** (l. 223) – Por conta que a minha família, a minha mãe, na

> verdade é uma mistura de cores lá em casa. Então, a minha mãe é branca, mas não não..., o meu pai é branco, mas a minha mãe é parda. Então eu acho que vem já daí, tá genética.
> **Mucurani** (l. 287) – É, eu me identifico como mulher… Hétero também ((riso)).
> (Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A apresentação de Mucurani revela uma jovem confiante e consciente de seu lugar social. Ao repetir enfaticamente o seu nome – “Mucurani” –, reforça a oralidade como elemento identitário e a autoafirmação como gesto político. Ao declarar-se “sou” da comunidade Arapucu, ela mobiliza uma identidade territorial fortemente associada à história quilombola e à experiência coletiva, vinculando assim sua trajetória à formação educacional e à valorização do território.

Sua escolha pelo curso Técnico em Floresta aproxima-se do desejo de seguir um caminho de aprendizado que valoriza o meio ambiente e o território. Segundo Arruti (2006), os sujeitos quilombolas contemporâneos vivem um processo de formação atravessado por deslocamentos e mediações entre o espaço comunitário e o escolar, o que se evidencia na fala de Mucurani.

Sua autodeclaração racial como “parda” evidencia uma inconsistência entre autoidentificação e heteroidenticação, e expressa o peso histórico da mestiçagem na Amazônia e também em todo o Brasil de modo geral, frequentemente usada como estratégia de branqueamento simbólico (Munanga, 2020). Mucurani utiliza o termo “parda” como forma de se situar racialmente, mas justifica esta categoria a partir de um argumento genético. Ao explicar que ser parda vem da mãe, a jovem parece deslocar a questão racial do campo social para o biológico, revelando uma consciência ainda em construção sobre o caráter histórico da raça.

No entanto, o modo como Mucurani fala de sua origem também expressa orgulho e afetividade familiar. Ela demonstra carinho pela mãe e pela ancestralidade, mas é visível o embaraço que emerge quando a cor se torna pauta: “Professor (I. 222) – Se identifica como parda? Por quê?”. Essa ambivalência traduz o impacto da ideologia da mestiçagem, que, como analisa Munanga (2020), atua como um projeto de branqueamento simbólico e cultural, mascarando o racismo e produzindo uma falsa ideia de harmonia racial. Para o autor, ao mesmo tempo em que o discurso da mistura nega a discriminação, ele reforça hierarquias de cor e valor, conduzindo alguns sujeitos a se distanciarem da identidade negra.

Como pesquisador, reconheço que esse momento da entrevista também me atravessou de maneira particular. Ao questionar enfaticamente a cor e a autodeclaração

racial de Mucurani, percebi que o embaraço não era apenas da estudante, mas também meu – um reflexo das marcas históricas e afetivas da mestiçagem que habitam a experiência social brasileira e atravessam o olhar de quem pesquisa. Tal percepção remete ao que Denzin e Lincoln (2006) denominam posicionalidade do pesquisador, ou seja, o reconhecimento de que todo ato interpretativo é situado e relacional. Assim, o gesto analítico transforma-se igualmente em gesto reflexivo, um exercício de escuta de si e do outro, em que o conhecimento é construído a partir das relações que o constituem.

Nesse contexto, a autodeclaração de Mucurani como “parda” pode ser compreendida como um ponto intermediário entre a negação e o reconhecimento. Embora ainda situada no campo das ambiguidades, essa escolha revela um movimento de construção identitária em processo. O orgulho em nomear sua origem e a consciência dos conflitos raciais familiares que veremos mais adiante, indicam que a jovem começa a refletir sobre o significado da cor e da pertença. Sua narrativa evidencia que, mesmo em territórios quilombolas, o racismo e a hierarquização por cor continuam a atravessar os vínculos afetivos, mostrando que a raça, no Brasil, é uma construção social constantemente disputada, inclusive, dentro das próprias famílias e comunidades, os efeitos persistentes da colonialidade que organizam o olhar racial no Brasil.

Ao se identificar como “mulher, hétero”, Mucurani reafirma sua feminilidade e heterossexualidade de maneira naturalizada. Como observa Louro (1997), o gênero é uma categoria performativa e histórica – e as adolescentes, ao se nomearem, também atualizam normas e expectativas sociais. Para Mucurani, acionar a identidade de mulher negra (ou parda) estudante do IFPA – Campus Óbidos emerge como símbolo de resistência e mobilidade social.

Aruã é um adolescente pardo, de pele escura, traços afro-indígenas e expressão serena, cuja postura respeitosa transmite maturidade. Com dezessete anos de idade, prestes a completar dezoito, é um dos mais experientes do campus, cursando o terceiro ano do Técnico em Meio Ambiente e participante ativo de projetos de pesquisa, extensão e esporte. Durante a entrevista, apresentou-se com voz firme e discurso politizado, demonstrando consciência da multiplicidade de opressões que atravessam sua trajetória. Declarou-se, com tranquilidade, ser negro, gay e oriundo do interior, revelando segurança e orgulho de suas identidades. Sua narrativa evidencia forte vínculo com a avó e a comunidade de Centrinho, marcando o pertencimento e o afeto como pilares de sua formação. Há, no modo de expressar-se, um equilíbrio entre

simplicidade e convicção política, traços de jovens, que transformam a vivência rural amazônica em força identitária e resistência.

> **Aruã** (l. 19) – Meu nome é Aruã, curso Técnico em Meio Ambiente III, sou da comunidade Centrinho.
> **Aruã** (l. 217) – Eu sou eh eu sou pardo.
> **Aruã** (l. 292-293) – Eh, gênero masculino, sexualidade homossexual. E por ser homossexual, já sofri tanto, eh, como já fui espancado em escolas, eh, já ocorreram várias coisas.
> (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

Aruã traz, em sua fala, uma densidade emocional que marca a interseção entre raça, gênero e sexualidade. Sendo o mais velho de idade, e no terceiro ano do Ensino Médio, deixa transparecer uma fala articulada e politizada. Ao se autodeclarar pardo, ele se insere em uma categoria ambígua, herança das classificações coloniais que, segundo Silva (2014), definem identidades a partir de hierarquias raciais. Sua origem na comunidade Centrinho e o curso técnico em Meio Ambiente reforçam a ligação com o território e com o saber ecológico, típicos das juventudes quilombolas amazônicas (Arruti, 2006; Malcher, 2017).

A declaração “sou homossexual” e o relato de violência sofrida revelam as camadas mais profundas de vulnerabilidade e resistência vividas por jovens negros LGBTQIA+. Como discute bell hooks (2017), assumir a própria voz e dizer “eu sou” é um ato de ruptura diante da normatividade e do racismo estrutural. Aruã rompe o silêncio, denunciando o preconceito e inscrevendo sua existência como resistência.

Sua fala encarna o que Gomes (2017) e Kilomba (2019) descrevem como o gesto político da fala negra e dissidente: transformar dor em discurso, marginalidade em potência. No contexto do IFPA – Campus Óbidos, a presença de um jovem quilombola homossexual é um acontecimento político que amplia o campo da diversidade e tensiona as fronteiras da heteronormatividade escolar.

As narrativas de Tapajós, Mucurani e Aruã revelam que a juventude quilombola amazônica constrói identidades em trânsito – raciais, de gênero, sexuais e territoriais – que se entrelaçam nas fronteiras entre o vivido e o sonhado. Cada um deles expressa, à sua maneira, o desejo de pertencer e a necessidade de afirmar-se em um contexto ainda marcado por heranças coloniais. As falas desses jovens, situadas no espaço da escola pública federal, apontam para o esforço cotidiano de conciliar o orgulho da origem quilombola com as expectativas e desafios da vida estudantil. A escola, nesse cenário, aparece não apenas como instituição formadora, mas como lugar de confronto, reconhecimento e reinvenção simbólica.

Tapajós, ao afirmar-se “preto” e reconhecer seu pertencimento à comunidade do Matá, rompe o silêncio e transforma a nomeação em ato político. Mucurani, ao refletir sobre a cor e a origem familiar, traz à tona as ambiguidades da mestiçagem e o desafio de construir uma consciência racial em meio às contradições da herança colonial. Aruã, por sua vez, amplia as fronteiras da identidade quilombola ao se declarar negro e homossexual, expondo as camadas interseccionais de opressão e resistência que atravessam sua trajetória. Em comum, os três jovens demonstram que a juventude quilombola não é homogênea: ela é plural, atravessada por diferenças e marcada pela busca constante de reconhecimento e de dignidade.

Como observam Denzin e Lincoln (2006), toda narrativa carrega implicações políticas e éticas, pois o ato de narrar envolve escolhas de representação, poder e voz. Nesse sentido, as falas desses/as estudantes não são apenas relatos de experiência, mas performances de existência que desafiam o apagamento histórico e reafirmam o direito de dizer-se e de ser ouvido. Ser adolescente quilombola no IFPA é viver a travessia entre a tradição e a transformação – entre o que se herda e o que se deseja ser. Suas vozes ecoam como testemunhos de resistência e como enunciações de futuro, evidenciando que, nas margens da Amazônia, a juventude quilombola reinscreve o sentido da educação como prática de liberdade e de reexistência.

4.1.2 Apresentações e identidades declaradas do grupo da tarde

O grupo da tarde reuniu três adolescentes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos, identificados/as pelos pseudônimos Dandara, Tembé e Luana. Assim como o grupo da manhã, o encontro teve início após a ciência da pesquisa e autorização de voz e imagem com o convite para que se apresentassem, o que permitiu que cada estudante mobilizasse, à sua maneira, dimensões de pertencimento, ancestralidade e projeto de futuro. As falas que seguem revelam o modo como esses/as jovens constroem suas identidades entre o território de origem e a experiência escolar, articulando suas trajetórias com o sonho de transformação por meio da educação.

Dandara é uma adolescente negra, de pele retinta, estatura mediana e olhar sereno, cuja presença transmite calma e determinação. Durante a entrevista, manteve-se atenta e articulada, demonstrando segurança e clareza em suas falas. Seu tom de voz firme, aliado à forma respeitosa com que se dirigia aos colegas, revelava uma jovem

consciente de seu papel e dos caminhos que deseja seguir através da educação. A menção a duas comunidades – Silêncio e Matá – indica uma identidade plural e relacional, construída entre memórias familiares e pertencimentos territoriais. Essa dupla referência evidencia o que Arruti (2006) denomina territorialidade expandida, em que o espaço quilombola é compreendido não apenas como geografia, mas como lugar simbólico de vínculos e afetos.

> **Dandara** (l. 14) – Tenho 16 anos.
> **Dandara** (l. 35-39) – Meu nome é Dandara, novamente, né? Eu vim ali da comunidade de Silêncio, mas também do Matá, que é da região dos meus dois pais. E atualmente, eu estou cursando o curso de Meio Ambiente aqui no IFPA – Campus Óbidos, eh, com o objetivo de ajudar, ter mais conhecimentos e focar também na minha carreira de estudo, que é o que eu venho buscando nesses últimos anos.
> (Dandara. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

Ao declarar “tenho 16 anos”, Dandara o faz com uma firmeza que contrasta com sua pouca idade: mais do que informar a idade, ela afirma presença, maturidade e propósito de vida bem delineado. Sua voz segura e o olhar determinado revelam uma jovem consciente de que o estudo é caminho de transformação e de autonomia. Há, em sua postura, uma combinação rara entre doçura e convicção, entre juventude e responsabilidade. Esse contraste, entre a adolescência e a clareza de um projeto de vida, evidencia o que Gomes (2017) chama de pedagogia da ascensão, que é o impulso de meninas negras, mesmo jovens, que carregam nos corpos a urgência de romper barreiras e reescrever seus próprios destinos. Falar, para Dandara, é também existir e afirmar-se como sujeito em formação.

Ao mencionar, o desejo de “ajudar” por meio do estudo reflete uma visão de educação que ultrapassa o individual e se projeta no coletivo. O modo como associa o aprendizado à retribuição comunitária se aproxima da concepção apresentada por Malcher (2017), para quem a formação quilombola se sustenta no compromisso ético com o território e com a ancestralidade. Sua fala ecoa o sentido de pertencimento que dá significado à trajetória escolar, mostrando que a escola pode ser, simultaneamente, espaço de formação técnica e de fortalecimento identitário.

Tembé é um adolescente pardo, de pele clara, cabelos curtos e olhar vivo, o mais novo de idade e de campus. Assim, sua expressão facial combina timidez e curiosidade. Apresentou-se com espontaneidade, gesticulando levemente enquanto falava, como se buscasse organizar o pensamento entre uma ideia e outra. Sua voz era tranquila, mas expressiva, revelando entusiasmo ao mencionar o desejo de cursar faculdade e

trabalhar com informática. O modo como sorria diante das próprias falas, demonstrava autenticidade e certa inocência típica da recém-adolescência. Sua presença irradiava leveza e respeito, sempre atento às falas dos colegas e aberto ao diálogo. A expressão corporal de Tembé – descontraída –, traduzia uma juventude em processo de descoberta, ainda reconhecendo-se entre o território comunitário e o universo tecnológico que começa a integrar sua visão de mundo.

> **Tembé** (l. 42-45) – Eh, meu nome é Tembé, tenho 15 anos, eu venho da comunidade Matá, como ela disse, mas não Silêncio, só Matá mesmo. Eh, meus objetivos, deixa eu pensar aqui, pessoal, meus objetivos são estudar, fazer uma faculdade, ter um emprego como técnico em informática e é isso.
> (Tembé. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Tembé traz a espontaneidade da adolescência e o desejo de construir um futuro melhor por meio da educação. A hesitação ao dizer “deixa eu pensar aqui, pessoal” reflete o processo de elaboração de si, como observa Denzin e Lincoln (2006), para quem a narrativa é também um ato performativo de autoconhecimento. O orgulho ao mencionar a comunidade de Matá indica pertencimento e vínculo afetivo com o território. Seu sonho de ser técnico em informática evidencia o desejo de mobilidade social e o interesse pelas novas tecnologias, aspectos que simbolizam a inserção da juventude quilombola na contemporaneidade.

Ao afirmar “só Matá mesmo”, Tembé reafirma seu pertencimento à comunidade como um lugar de origem e identidade. Este vínculo territorial é o eixo que ancora seu projeto de vida, indicando que a mobilidade social desejada – “fazer uma faculdade” – não rompe com as raízes comunitárias. O desejo de ser “técnico em informática” revela a presença de novas linguagens e saberes no horizonte da juventude quilombola amazônica, que busca conciliar tradição e tecnologia. Como aponta Silva (2014), as identidades se constroem no cruzamento entre herança e projeto, entre o que se recebe e o que se pretende ser.

Luana é uma jovem negra, de pele escura e semblante calmo, com olhar profundo e gestos contidos. Durante a entrevista, manteve uma postura atenta e silenciosa, participando com poucas, porém marcantes palavras. Sua fala, embora breve, sintetiza o sentido coletivo do aprendizado como caminho de mudança. O silêncio de Luana, longe de ser ausência, é potência. Nele, ecoam as vozes de gerações de mulheres negras e quilombolas que, historicamente, lutaram por acesso à educação. Seu modo de se expressar revela serenidade e esperança, demonstrando que o desejo

de aprender é também o desejo de reconstruir o mundo ao redor. Assim, Luana simboliza o elo entre a ancestralidade e o porvir, entre o que se sonha e o que se luta para concretizar.

A fala de Luana é breve e direta, mas profundamente reveladora. A simplicidade da enunciação: “Tenho 17 anos. Meu nome é Luana, eu vim da comunidade Muratumbinha, meu objetivo é estudar para eu ter um futuro melhor” (Luana, l. 16; l. 48-49. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024), condensa o sentido emancipador da educação na vida de jovens quilombolas. Mesmo sem mencionar o curso, o verbo “estudar” aparece como um marcador de esperança, expressão do que Gomes (2017) chama de pedagogia da ascensão, que é a busca por reconhecimento e dignidade por meio do conhecimento.

O modo pausado e sereno da fala sugere uma consciência amadurecida sobre o papel da escola como instrumento de transformação social. Como lembra Hall (2006), a identidade se constitui na diferença e no movimento – e Luana representa esse movimento: uma jovem amazônica que, ao afirmar o desejo de estudar, também anuncia a ruptura com os limites históricos impostos às mulheres negras e quilombolas na educação.

As falas de Dandara, Tembé e Luana reafirmam que as identidades juvenis quilombolas se constroem no trânsito entre o território e a escola, entre o passado herdado e o futuro sonhado. Essas narrativas são marcadas pela esperança e pela consciência do valor da educação como caminho de emancipação e reexistência. A escola técnica, nesse sentido, aparece como espaço de deslocamento simbólico e social, onde esses/as jovens quilombolas aprendem a se ver e a se nomear de novas formas. Dandara, Tembé e Luana, com suas vozes serenas e convictas, materializam essa ideia – adolescentes que constroem o presente entrelaçando o sonho, o estudo e o pertencimento à Amazônia.

As falas inaugurais, dos seis estudantes, ainda que breves, evidenciam a força simbólica do ato de se apresentar. Nomear-se e situar-se territorialmente são gestos que articulam memória, pertencimento e reconhecimento. Como destaca Funes (1999), a oralidade nas comunidades quilombolas amazônicas é mais do que um modo de comunicação – é uma forma de afirmar a existência coletiva e de inscrever-se na história. Ao dizerem o nome e a comunidade, os/as jovens não apenas respondem a uma pergunta, mas reafirmam o elo entre pessoa, família e território. O tom simples das falas revela também o caráter cotidiano dessas identidades, constituídas no entrelaçamento entre o “eu” e o “nós”, entre o sujeito e o grupo.

Essas primeiras falas revelam que, para os adolescentes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos, dizer o nome e a origem é um modo de se reconhecer e ser reconhecido. A oralidade se transforma em um gesto pedagógico de identidade, marcando o início de uma travessia narrativa que, ao longo deste capítulo, mostrará como esses/as jovens aprendem a falar de si, de suas comunidades e dos desafios de existir em meio às fronteiras da educação amazônica.

4.1.3 Construção narrativa do ser quilombola: entre o silêncio e a afirmação

Ao serem convidados a falar sobre o que significa “ser quilombola”, os/as jovens estudantes revelam um campo de sentidos em disputa, marcado por hesitações, silêncios e descobertas. A princípio, o termo aparece envolto em incerteza: diz Tapajós, “acho que é sobre negro, né? Sobre isso, racista, acho que é sobre isso”, demonstrando o quanto a identidade quilombola ainda é silenciada ou reduzida a fragmentos de informação. No entanto, à medida que as narrativas avançam, o que parecia desconhecimento se transforma em elaboração: “Quilombola é correr atrás de direitos”, “são pessoas negras e humildes que lutam pelos seus direitos”, afirma Aruã, configurando um processo de tomada de consciência e de reconstrução simbólica do pertencimento.

Esse movimento de transição – do “não saber” ao “dizer de si” – traduz o que Woodward (2014) denomina de marcação da diferença: as identidades se constituem por meio das distinções e fronteiras que os sujeitos produzem, num processo relacional e histórico. Ser quilombola, nesse contexto, não é uma essência preexistente, mas uma posição identitária que se constrói discursivamente, a partir da interação com o outro, com o território e com as experiências educativas. Assim, o silêncio inicial não deve ser lido como ausência de identidade, mas como parte do processo de negociação e emergência de uma consciência identitária, conforme discute Hall (2006) ao compreender a identidade como um “ponto de sutura” entre o sujeito e as estruturas de significação.

As falas dos/as estudantes evidenciam, portanto, que a identidade quilombola é simultaneamente histórica e em movimento, vinculada à memória familiar, às experiências na comunidade e às práticas de resistência que lhes foram transmitidas pelos mais velhos. Ao nomear-se e reconhecer-se, ainda que de forma vacilante,

esses/as jovens produzem narrativas que os/as situam num espaço de afirmação – o espaço de quem começa a compreender que *ser* "quilombola" é também um ato político e existencial de reexistência. Tal como reflete Silva (2014)**,** as identidades não são dadas, mas "produzidas socialmente", e é nessa produção que os sujeitos se tornam visíveis e se inscrevem no mundo.

4.1.3.1 Tapajós – O silêncio e a incerteza como marcas da identidade em formação

> **Professor** (l. 162-165) – [...] Quero que vocês falem sobre isso. Primeiro, vocês sabem o que é ser quilombola, quilombo? [...]
> **Tapajós** (l. 167-168) – Eu entrei esse ano aqui nesse negócio da associação porque eu tenho 16 anos. Hum. Não sabei muita coisa. ((riso desconcertado)).
> **Professor** (l. 169) – Não sabe muita coisa não.
> **Tapajós** (l. 170) – Não...
> **Tapajós** (l. 172) – É sobre negro, né? Sobre isso. Negro racista, né? Acho que é sobre isso. Acho... ((tentando lembrar algo)).
> (Tapajós. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

Na fala de Tapajós, o que emerge é o gesto inaugural do não saber, o reconhecimento de uma ausência de informações sobre o próprio pertencimento. O riso desconcertado e a hesitação revelam mais do que simples desconhecimento; eles expressam os efeitos da negação histórica da identidade quilombola no espaço escolar e social. Ao dizer "acho que é sobre negro, né? Sobre isso. Negro racista, né?", Tapajós associa a palavra "quilombola" a imagens fragmentadas e carregadas de estigma, mostrando como o discurso racial dominante produz confusão entre identidade e preconceito.

Segundo Woodward (2014), a identidade se constitui na diferença e através da representação – e, nesse caso, o que falta a Tapajós, é justamente o acesso a representações positivas de si e de seu grupo. O sujeito aparece situado entre o silêncio e a busca de significado, num ponto que Hall (2006) chamaria de fissura: quando o sujeito tenta suturar um sentido para si a partir de referências dispersas. Já Silva (2014) lembra que a identidade é produto de práticas sociais e discursivas, e o "não saber" de Tapajós é um efeito material da exclusão dos saberes quilombolas das narrativas oficiais. Assim, sua fala traduz uma identidade em germinação, que começa a emergir justamente a partir do reconhecimento de que lhe foi negado o direito de saber quem é.

4.1.3.2 Mucurani – Ser quilombola como luta por direitos e barreira de pertencimento

> **Mucurani** (l. 176-177) – Eu já ouvi falar na comunidade, a gente também tem a própria rede de apoio, entre eles […] ((fala enfática))
> **Mucurani** (l. 179-183) – Na verdade, eles não deixam muitas pessoas chegarem perto, por conta que eles acham que a gente pode tirar alguns direitos, creio que por conta de uma rincha que tem lá deles com o pessoal da comunidade.
> Mas para mim, o que é ser quilombola é correr atrás dos direitos, pessoas que não têm alguns dos seus direitos que são legados. Então aquela rede de apoio serve para isso. […]
> **Mucurani** (l. 186-188) – É, da briga. É, entre a comunidade que tem o líder lá, na nossa comunidade, eu não lembro o nome dele, então ele tipo… é porque ele não deixa as pessoas se aproximarem e nem participar. Quando está tendo esse tipo de conversa lá.
> **Mucurani** (l. 192-196) – […] Então, a gente nunca não tem um conhecimento maior do que se passa. A gente sabe que tem a própria sede deles, a rede de apoio, e só…
> **Mucurani** (l. 198) – […] É, isso mesmo. É muito fechado. Uhum. E é recluso, só pra eles mesmo.
> (Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Mucurani revela um olhar ambíguo e crítico sobre o pertencimento quilombola. Ao mesmo tempo em que reconhece a existência de uma rede de apoio e associa o ser quilombola à luta por direitos, ele também evidencia a distância simbólica entre os jovens e as lideranças comunitárias. O “eles” repetido em sua fala marca uma fronteira entre quem “faz parte” e quem “não pode chegar perto”, sugerindo que o pertencimento, embora territorialmente próximo, ainda não é afetivamente vivido. Essa tensão ilustra o que Woodward (2014) chama de marcação da diferença, processo em que as identidades se constroem pela exclusão e pela distinção do outro. Mucurani se vê diante de uma identidade que o convoca – ser quilombola – mas que, ao mesmo tempo, o repele por barreiras institucionais e simbólicas. Sua narrativa evidencia o impacto da fragmentação social dentro das próprias comunidades negras amazônicas, onde as lutas por reconhecimento coexistem com disputas internas e ressentimentos históricos.

Ao afirmar que “ser quilombola é correr atrás dos direitos”, Mucurani desloca o sentido de quilombo de uma identidade de origem para uma identidade de ação política. O verbo “correr” indica movimento, urgência e resistência, expressando a busca por igualdade frente às negações estruturais vividas por sua geração. Esse entendimento aproxima-se da concepção de identidade proposta por Hall (2006), que a define como um processo contínuo de “tornar-se”, em que o sujeito se posiciona e reposiciona

conforme as condições históricas. Já o isolamento descrito – “[...] é muito fechado, recluso, só pra eles mesmo” – expõe o quanto o processo de identificação pode ser atravessado por exclusões internas, onde o direito de pertencer é condicionado ao reconhecimento por outros. Conforme analisa Silva (2014), toda identidade é resultado de práticas de poder que delimitam quem pode falar e de onde se pode falar. Assim, a fala de Mucurani revela uma consciência política emergente, que identifica o quilombo como espaço de luta e, ao mesmo tempo, denuncia a necessidade de democratizar o pertencimento para que os jovens também possam se afirmar como sujeitos quilombolas.

4.1.3.3 Aruã – Ser quilombola como dignidade, igualdade e direito à educação

> **Aruã** (l. 202-205) – Para mim, quilombo são pessoas negras, são pessoas negras. Eh, são pessoas humildes que correm atrás dos seus direitos e que devem ter direito por onde passam.
> E... lá... na comunidade, não na comunidade, mas na região tem uma associação, se eu não me engano, é a CONECADE, não sei. **Aruã** (l. 207-211) – É, fala eh, sobre, eu participei muito pouco. Meu avô e minha avó também participa dessas coisas.
> E, acho que pra gente ser quilombola para pegar vagas como pessoas que são brancas, partas assim, pra gente quilombola é muito difícil, mas o governo agora deu aquelas cotas para pessoas negras conseguirem vagas na faculdade para justamente ter as mesmas coisas que os brancos. E os mesmos direitos, é, né!
> (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

Na fala de Aruã, o ser quilombola aparece associado à dignidade e à perseverança coletiva. A repetição de “pessoas negras” evidencia o esforço de afirmar a negritude como elemento fundante da identidade, contrapondo-se a discursos sociais que a desqualificam. Ao dizer que os quilombolas “correm atrás dos seus direitos”, o estudante mobiliza uma noção de agência política: a identidade deixa de ser um rótulo étnico e se transforma em ação, em movimento de reexistência. Tal construção expressa, conforme Woodward (2014), a dimensão relacional das identidades – formadas sempre em contraste com o outro e marcadas pela diferença. A lembrança dos avós e da associação local reitera a presença de uma memória intergeracional, pela qual o pertencimento é transmitido como herança simbólica e moral. Mesmo sem plena participação, Aruã demonstra que o vínculo com o quilombo é vivido como continuidade de uma história de luta e valores coletivos.

Quando reconhece que “para a gente quilombola é muito difícil, mas o governo agora deu aquelas cotas…”, Aruã desloca o debate para o campo da justiça social e da política pública. A identidade quilombola é, aqui, compreendida como categoria política que legitima o acesso a direitos historicamente negados. Essa percepção aproxima-se do que Hall (2006) denomina política da representação, ou seja, sujeitos racializados passam a disputar os sentidos de si mesmos e o direito de ocupar espaços antes interditos, como a universidade. A fala também evidencia a persistência do paradigma da branquitude como referência de privilégio – “ter as mesmas coisas que os brancos” –, revelando, como analisa Silva (2014), que toda identidade é produzida dentro de relações de poder e desigualdade. Assim, o discurso de Aruã sintetiza um processo de politização da identidade negra-quilombola, no qual educação, reconhecimento e igualdade tornam-se dimensões inseparáveis do ser quilombola na Amazônia contemporânea.

4.1.3.4 Dandara – O despertar da consciência ancestral e o orgulho das origens

> ((Silêncio/pensamentos))
> **Dandara** (l. 113) – Eu não sei… muito, mas…!
> **Tembé** (l. 114) – Ela responde por mim, porque eu não sei explicar! Me desculpa.
> **Luana** (l. 115) – ((silêncio)).
> **Dandara** (l. 117-123) – É, bem, acho, eu não sei explicar, mas no meu ponto de vista é trazer consigo origens de antepassados que carregavam… que eram trazidos como escravos e que hoje já puderam ter sua liberdade. Mas alguns também ainda não tiveram porque ainda existem escravos, né? Quilombo vem lá do Zumbi dos Palmares, que eram negros que não tinham sua liberdade, como eu já falei anteriormente. E com isso a gente pode levar muito longe as nossas origens e demonstrar que somos capazes de conseguir o que nós realmente queremos.
> (Dandara; Tembé; Luana. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Dandara inicia-se pelo silêncio e pela hesitação, marcados pelo “eu não sei explicar”, mas logo se transforma em um gesto de memória e afirmação. O movimento discursivo – do não saber ao enunciar – revela o que Hall (2006) denomina processo de tornar-se: a identidade em construção que emerge no ato de narrar. Ao reconhecer nos “antepassados que eram trazidos como escravos” a origem de uma força coletiva, Dandara estabelece uma ligação temporal e afetiva com a ancestralidade negra. Esse vínculo entre passado e presente reflete o que Woodward (2014) descreve como o caráter relacional e histórico da identidade, construída por meio das

representações que definem pertencimentos e exclusões. Sua evocação de Zumbi dos Palmares expressa um gesto de resistência simbólica, no qual o passado deixa de ser lembrança distante e passa a constituir uma base viva de orgulho e continuidade.

Ao afirmar que “a gente pode levar muito longe as nossas origens e demonstrar que somos capazes de conseguir o que realmente queremos”, Dandara transforma a narrativa da escravidão em afirmação de potência e continuidade histórica. Sua fala expressa a superação do estigma e a reapropriação simbólica do passado, numa operação que Silva (2014) define como produção social da identidade, na qual os sujeitos reconstroem a si mesmos ao ressignificar as marcas impostas pela desigualdade. Ao reconhecer que “ainda existem escravos”, Dandara revela consciência crítica sobre as permanências do racismo, situando-se entre a memória e a resistência. Assim, o quilombo é reconfigurado em sua voz como prática viva de reexistência e como espaço de afirmação para a juventude negra amazônica.

4.1.3.5 Tembé – O instante da descoberta: entre o não saber e o reconhecimento

> **Tembé** (l. 126) – Ela já respondeu por mim, eu não sei o que dizer.
> **Professor** (l. 127) – Não puxa nada. O que tem de dificuldade?
> **Tembé** (l. 128-129) – Eu não sei. Mas essa semana que eu fui descobrir que eu acho que sou quilombola. Ah, eu nunca soube. Aí a mamãe vem e fala assim: “Eu fiquei surpresa”.
> **Professor** (l. 130-132) – Porque eu entrei em contato com a tua mãe, tua mãe ficou toda feliz. “Ai, meu filho, nós somos quilombolas”, ela queria me contar, contar a história do teu avô.
> (Tembé. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Tembé traduz o momento inaugural da descoberta de si, um instante em que o pertencimento é revelado de fora para dentro, pela mediação da mãe e do pesquisador. O “eu nunca soube” expressa não apenas desconhecimento, mas o resultado de um silenciamento histórico que afastou as famílias negras amazônicas da própria memória de origem. O sujeito se percebe, de repente, como parte de uma história que sempre existiu, mas que lhe fora negada. Essa revelação evoca o que Hall (2006) define como rearticulação identitária, quando a consciência de pertencimento emerge de uma interação social e discursiva. O “descobrir que sou quilombola” é, portanto, mais que um fato; é o início de um processo de deslocamento simbólico, no qual o sujeito passa a reconstruir sua narrativa pessoal e coletiva.

Ao situar sua fala entre a negação e o reconhecimento, Tembé encarna o que Woodward (2014) denomina identidade relacional, formada a partir do encontro com o outro e das representações que lhe são oferecidas. Sua identidade quilombola não nasce de uma herança essencial, mas do contato com a memória contada – “a história do teu avô” –, que devolve ao jovem um sentido de lugar e continuidade. Esse processo revela também o papel central da família e da escola como espaços de mediação identitária. Conforme Silva (2014), as identidades são construídas no entrelaçamento entre discurso e poder, e o despertar de Tembé evidencia como a enunciação do pesquisador e a voz materna funcionam como dispositivos de reinscrição do sujeito no campo da memória coletiva. Sua descoberta, ainda tímida, marca o início de uma reexistência.

4.1.3.6 Luana – O silêncio como linguagem e o gesto mínimo da lembrança

> **Luana** (l. 115) – ((silêncio))
> **Professor** (l. 163-165) – Mas já te falaram, lá na tua comunidade, já te falaram, olha, nós somos quilombolas?
> **Luana** (l. 166) – Já… ((risos de incômodo)).
> (Luana. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Luana é marcada pela economia das palavras e pela presença expressiva do silêncio. Nesse breve instante de enunciação – um “já” acompanhado de riso contido – condensam-se as tensões de uma identidade que é sabida, mas ainda não inteiramente apropriada. O silêncio antecede e sucede a resposta, operando como forma de dizer o indizível: a consciência de uma herança que resiste, mas que também fere. Para Hall (2006), a identidade é sempre um processo inacabado, movido por rupturas, apagamentos e reapropriações. Luana se inscreve nesse intervalo, entre o reconhecimento e o desconforto, sinalizando que o saber de si como quilombola não é apenas uma informação transmitida, mas uma experiência emocional e histórica em disputa.

O riso de incômodo, nesse contexto, não é um gesto de negação, mas um modo de lidar com a vulnerabilidade de ser interpelada sobre o próprio pertencimento. Ele expressa a tensão entre o público e o íntimo, entre o que se pode dizer e o que se sente. A confirmação breve – “já” – é suficiente para insinuar a existência de uma memória oral que lhe foi comunicada, mas que ainda carece de espaço de valorização e aprofundamento. Conforme Woodward (2014), as identidades são moldadas por

representações que incluem e excluem, e a fala de Luana evidencia a ausência de representações positivas que a legitimem. Já em Silva (2014), compreender o silêncio como efeito discursivo é reconhecer que o poder também se manifesta nas pausas, nas interrupções e nas palavras que faltam. Assim, o silêncio de Luana não é vazio: é território de resistência, um espaço simbólico em que a identidade quilombola pulsa como lembrança e possibilidade.

As narrativas dos seis adolescentes quilombolas – Tapajós, Mucurani, Aruã, Dandara, Tembé e Luana – compõem um mosaico de vozes que revelam a pluralidade das juventudes negras amazônicas e a potência da escola como espaço de travessia identitária. Em cada fala, emergem subjetividades em movimento, marcadas por sonhos, silêncios e resistências. A educação, longe de ser apenas um processo formal, aparece como campo simbólico onde se entrelaçam memórias, afetos e projetos de vida. Como lembra Hall (2006), as identidades não são essências fixas, mas produções históricas – processos de significação em constante movimento.

Nesse movimento, o espaço da escola emerge como território central de disputa e reconfiguração simbólica. É nela que os/as jovens quilombolas encontram tanto o espelho quanto o estranhamento, tanto a possibilidade de reconhecimento quanto o risco da invisibilização. A instituição escolar, marcada por lógicas coloniais, torna-se o lugar onde as fronteiras da identidade são testadas e, por vezes, deslocadas. O corpo negro, a oralidade, o sotaque e as memórias da roça passam a habitar um espaço que nem sempre os acolhe, mas que também pode ser ressignificado por eles. Assim, a escola aparece como campo de travessia – um território em que se aprende a estar e a resistir.

É nesse *entre-lugar* – entre o chão ancestral das comunidades e o concreto da instituição – que se iniciam as (des)territorializações identitárias. Ao sair da comunidade para estudar na cidade de Óbidos no IFPA – Campus Óbidos, os/as jovens quilombolas experimentam o deslocamento como aprendizado e desafio. Como indica Malcher (2017), a experiência educativa dos sujeitos quilombolas amazônicos é marcada por idas e vindas, pela tensão entre partir e permanecer. Essas travessias não apenas reposicionam o sujeito no espaço, mas também redefinem sua relação consigo mesmo e com o território. A seguir, adentramos esse campo de encontros e contradições, onde o ser quilombola se refaz entre a escola e a comunidade, entre o rio e o saber, entre o pertencimento e o devir.

4.2 (Des)territorializações identitárias: entre a escola, a comunidade e o IFPA na cidade

As narrativas apresentadas até aqui revelam que ser quilombola é um processo em constante elaboração, tecido por memórias, silenciamentos e gestos de afirmação. Ao adentrarem o espaço escolar, esses jovens ampliam seus territórios de existência e se veem atravessados por múltiplos deslocamentos – geográficos, simbólicos e identitários. É nesse movimento que emergem as (des)territorializações, compreendidas não apenas como mudanças de lugar, mas como experiências de reconfiguração do pertencimento. A escola e a cidade tornam-se territórios de fronteira, onde os sentidos de comunidade são tensionados e reconstruídos. Como apontam autores como Woodward (2014) e Silva (2014), a identidade se produz nas relações e nas diferenças, sempre permeada por disputas de poder. Do mesmo modo, Arruti (1997) e Funes (1999) evidenciam que o ser quilombola se constitui em negociações contínuas entre memória, ancestralidade e espaço vivido. Assim, ao transitar entre o quilombo e o IFPA, esses estudantes reinventam-se e reinscrevem o território como lugar de resistência e produção de saberes.

4.2.1 Grupo da manhã – Tapajós: travessias educativas entre o quilombo e a cidade

> **Professor** (l. 44-47) – […] vocês estudaram lá na comunidade, na escola? Vocês têm lembrança? Foi boa? Foi ruim? […]
> **Tapajós** (l. 48-60) – Bacana. Estudava, merendava. […] Eu vim da comunidade, tava com 8 anos, aí vim para lá naquela escola ali, bairro São Francisco, perto da praça […]. Aí de lá eu estudei até o quinto ano. Aí de lá fui pro RC até o nono ano. No Raimundo Chaves, teve uma campanha também do IFPA lá na escola. Aí falaram sobre o curso Floresta, eu me interessei também. […] Falei pra minha avó que queria estudar para cá, ela me apoiou, minha mãe também me apoiou. Aí eu vim pra cá.
> *(*Tapajós. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Tapajós expressa o movimento de travessia entre o território de origem e o espaço urbano, revelando que o percurso educativo também é uma trajetória de deslocamento e reconstrução identitária. Suas lembranças sobre a escola na comunidade – o estudo, a merenda, a presença da família – evocam uma dimensão

afetiva e coletiva do aprender. Como observa Funes (1999), nas comunidades quilombolas amazônicas, a memória e a oralidade são elementos estruturantes da relação entre identidade e território, garantindo que o afastamento físico não rompa os laços simbólicos. Esse vínculo afetivo com a terra e com os antepassados transforma o aprender em uma prática que ultrapassa o espaço institucional, tornando-se um modo de permanecer ligado ao lugar de origem. Nesse sentido, Tapajós reitera que estudar não é apenas sair, mas também levar consigo o território e as memórias que o constituem.

A chegada ao IFPA representa para Tapajós um novo marco de pertencimento e resistência, onde o espaço escolar urbano se converte em território de reinvenção. Sua escolha pelo curso Floresta expressa o desejo de continuidade e mobilidade social, mas também o encontro entre saberes tradicionais e conhecimentos técnicos. De acordo com Arruti (1997), as identidades quilombolas se produzem em processos de negociação, nos quais o sujeito se reconhece e é reconhecido em meio a fronteiras sociais e culturais. Para Woodward (2014), a identidade é sempre relacional e se constitui por meio das diferenças, em um campo de disputas simbólicas. Assim, ao ocupar o IFPA, Tapajós reinscreve sua identidade em um espaço historicamente excludente, convertendo o deslocamento em gesto político de (re)existência e afirmação sem perder usa raízes.

4.2.1.1 Mucurani: percursos de adaptação e permanência

> **Mucurani** (l. 63-66) – […] Eu não me adaptei muito bem com o regimento escolar porque eu era menor e a minha família vivia se mudando pra cá, pra cidade ou era para Manaus. Então, por conta disso, eu estudei pouco tempo lá. Mas as lembranças que eu tenho dos professores é de grande parte. Muito feliz.
> **Mucurani** (l. 95-104) – Bom, eu estudo, na verdade é um sonho desde criança também. Eu queria muito poder estudar aqui no IFPA porque era uma das escolas mais faladas e bem-vistas daqui de Óbidos. Também tem as outras escolas, mas aqui, o IFPA, além de ter o curso técnico integrado, que é muito bom, vai contar no nosso currículo. Penso futuramente fazer uma faculdade de Direito ou uma faculdade de Perita Criminal. Quer dizer, não é faculdade, é um curso que a gente faz para poder entrar. Quem tava me apoiando esse tempo todo sempre foi a minha mãe. Ela sempre me encorajou. A gente mora aqui mesmo já, na cidade. E para mudar para cá, tipo a mudança de escola, foi bem difícil no começo, mas agora que eu tô me acostumando. (Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Mucurani revela o deslocamento geográfico e simbólico de um jovem quilombola que passou a infância em descolamento entre comunidade, Óbidos e Manaus, e, nesse trânsito, passa a construir novos pertencimentos e grandes expectativas de futuro. Seu relato associa o ingresso no IFPA ao desejo de ascensão educacional e reconhecimento social, apontando o valor simbólico que o IFPA assume como espaço de visibilidade e distinção. A travessia entre comunidade e cidade evidencia, como propõe Arruti (1997)**,** os processos de etnogênese e de reinvenção identitária vividos pelas juventudes quilombolas, nas quais o ser quilombola é continuamente reconstruído em meio a negociações sociais e culturais. A referência à mãe como principal apoio traduz o papel da família como mediadora desses deslocamentos, reforçando o caráter coletivo e afetivo das experiências de escolarização. Nesse trânsito, Mucurani reinscreve sua trajetória entre o pertencimento comunitário e o sonho de mobilidade.

Em sua narrativa, emergem marcas da memória e do pertencimento que se articulam ao esforço de permanência e adaptação no espaço urbano. Ao rememorar sua trajetória, Mucurani conecta o presente da escola à ancestralidade que a acompanha, mesmo fora da comunidade. Como observa Funes (1999), a memória é elemento estruturante das comunidades quilombolas amazônicas e permite que os vínculos simbólicos com o território se mantenham mesmo à distância. A trajetória de Mucurani também reflete o que Silva (2014) chama de produção social da identidade, em que as relações de poder e diferença definem os lugares possíveis de fala e reconhecimento. Ao afirmar sua presença na cidade e seu direito de ocupar o IFPA, a estudante transforma o deslocamento em resistência e afirmação política, demonstrando que a educação é também território de reconstrução de si.

4.2.1.2 Aruã: mobilidade, ancestralidade e sonho de futuro

> **Aruã** (l. 73-78) – […] eu morava aqui em Óbidos. Eh, fiz maternal, pré um, pré dois aqui. Aí, quando chego lá pra comunidade onde a minha avó mora, né, que a gente é de lá, eu fiz terceiro, quarto e quinto ano. […] Quando chegou para o sexto ano, já fui estudar na comunidade Silêncio, fiz sexta e sétima. Aí oitavo, eu mudei já pra Óbidos para estudar lá na escola Felipe Patrone.
> **Professor** (l. 83-84) – E como é que foi essa mudança de lá, da comunidade, para cá? Como é que tá sendo? Vocês têm uma família aqui apoiando?
> **Aruã** (l. 85-90) – Sim. [...] Eu escolhi o IFPA, é... sempre quando tá lá no fundamental, lá no Felipe Patrone, eles quando já pra sair, eles falam: “Onde quer estudar? São José, Maurício Hamoy ou IFPA. E eu

> sempre quis estudar aqui no IFPA porque falaram que era muito difícil, que era escola pra gente rica, não sei o quê. Aí eu, com a minha avó, ela se esforçou bastante, né? Aí conseguimos uma vaga aqui pra mim. (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Aruã revela o entrelaçamento entre mobilidade geográfica e mobilidade simbólica, evidenciando como o deslocamento entre comunidades e cidade é também uma trajetória de formação e de pertencimento. Ao evocar a figura da avó como referência de apoio e ancestralidade, o estudante associa o percurso escolar à continuidade da história familiar e coletiva. Conforme destaca Funes (1999), a oralidade e a memória coletiva são fundamentais na constituição da identidade quilombola, permitindo que o sujeito mantenha vivos os vínculos com sua origem mesmo em contextos de deslocamento. Esse laço afetivo entre o passado e o presente traduz o modo como as identidades quilombolas se recriam no tempo, reafirmando a educação como espaço de circulação de saberes e como extensão do território ancestral.

O desejo de ingressar no IFPA e o reconhecimento do prestígio dessa instituição expressam também o sonho de mobilidade social e de reconhecimento simbólico. Aruã desloca-se de um espaço de invisibilidade para outro onde sua presença desafia hierarquias e estigmas. Como propõe Arruti (1997), as identidades quilombolas se produzem em meio a negociações permanentes entre heranças e horizontes. Para Woodward (2014) e Silva (2014), a identidade é relacional e política, construída nas interações e disputas de significado. Assim, ao afirmar seu desejo de estudar no IFPA, mesmo diante do imaginário de que seria “escola de gente rica”, Aruã transforma o ato de estudar em gesto de insurgência. Sua travessia torna-se metáfora de resistência e esperança, onde educação e ancestralidade se encontram na construção de um futuro possível.

As trajetórias de Tapajós, Mucurani e Aruã revelam que os deslocamentos da comunidade para a cidade não se reduzem a um processo de mobilidade espacial, mas configuram uma experiência de (re)territorialização identitária. Suas falas revelam vínculos afetivos e de memória com a escola das comunidades de origem, onde a aprendizagem se entrelaça à vida coletiva e às relações de pertencimento. Ao narrar lembranças da merenda, dos professores e do apoio familiar, os estudantes evocam uma educação marcada pelo afeto, pela oralidade e pela ancestralidade. Como analisa Funes (1999), nas comunidades quilombolas amazônicas, a memória e a oralidade são elementos fundantes da identidade coletiva, garantindo que o território não se limite a um espaço físico, mas se configure como um lugar simbólico de resistência e continuidade. Essa permanência do território na lembrança e no gesto educativo

expressa uma pedagogia enraizada na experiência quilombola de viver, aprender e resistir.

Ao chegarem ao IFPA, esses jovens quilombolas vivenciam um processo de reconfiguração de suas identidades no confronto com a cidade e com as instituições educacionais. Esse movimento expressa o que Arruti (1997) identifica como um processo contínuo de etnogênese – a produção e reinvenção de identidades coletivas em meio às disputas por reconhecimento e legitimidade. Nesse mesmo sentido, Quijano (2005) nos ajuda a compreender que o espaço escolar urbano é também um território atravessado pela colonialidade do poder, onde saberes e corpos são hierarquizados segundo heranças coloniais. As narrativas desses três estudantes rompem com esse padrão ao reinscreverem no IFPA saberes, memórias e modos de vida quilombolas, transformando o espaço educativo em território de reexistência. Assim, o aprender torna-se também um ato político de deslocar fronteiras simbólicas e afirmar a presença negra amazônica em um espaço historicamente excludente, como sintetizado na fala de Aruã: “E eu sempre quis estudar aqui no IFPA porque falaram que era muito difícil, que era escola pra gente rica”.

4.2.2 Grupo da tarde – Dandara: deslocamento, memória e afirmação de origens

> **Professor** (l. 57) [...] – Me diga; lá, foi bom, me conta como é que foi a escola de vocês nessas comunidades.
> **Dandara** (l. 59-68) – Foi bem legal, tipo, mas, depois aí eu não me lembro era infantil, né? Mas assim, mas eu comecei, tipo, Pré lá, né? Aí já foi pro fundamental que eu vim pra cá pra cidade, mas aí a gente sempre buscou ter nossas origens, tipo, pensando num foco e tipo assim, eu penso bastante na família da minha tia, que ainda atualmente mora lá na comunidade, né? E tipo, os estudos lá são bem, como eu posso dizer, são bem mais difíceis, porque não tem a educação que aqui pode ter, né? É bem básico mesmo lá, as educações. Aí a mamãe com esse objetivo, ela buscou trazer melhorias pra gente e a gente também acabou vindo morar aqui na cidade. Mas, tipo, ela sempre fala que a gente, onde a gente vai, que a gente nunca negue as nossas origens, né? Que somos quilombola e que viemos do interior. E eu levo isso comigo sempre. [...]
> **Dandara** (l. 75-77) – Eu lembro de uma professora, mas ela já não está mais viva, né? Acabou falecendo de lá, mas foi muito legal a nossa trajetória. Sim. Não perderia nenhum momento. Fosse possível, não me arrependeria também.
> (Dandara. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Dandara evidencia como o deslocamento da comunidade para a cidade não apaga os vínculos afetivos e simbólicos com o território de origem. Sua memória da

escola comunitária está marcada pela simplicidade e pela escassez de recursos, mas também por um sentimento de pertencimento e continuidade. O gesto de “nunca negar as origens” reflete o que Funes (1999) descreve como a força da oralidade e da ancestralidade nas comunidades quilombolas, onde o saber é transmitido pela memória e pela convivência. Mesmo diante da precariedade educacional, Dandara reconhece o esforço materno para garantir melhores condições de estudo, reforçando a centralidade da família como mediadora das travessias entre mundos distintos. A memória da professora falecida sintetiza esse elo entre afeto, perda e resistência, que constitui a base emocional da identidade quilombola.

Sua narrativa também revela as tensões entre desigualdade educacional e afirmação identitária que permeiam o cotidiano dos estudantes quilombolas na Amazônia. Ao mencionar as diferenças entre “a educação da comunidade” e “a educação da cidade”, Dandara expressa a persistência da colonialidade do poder que, conforme analisa Quijano (2005), hierarquiza saberes e corpos segundo uma lógica racial e eurocêntrica. No entanto, a voz de Dandara rompe esse padrão ao reivindicar o orgulho de “ser quilombola e do interior”, transformando o deslocamento em gesto de resistência e pertencimento. Como lembra Gomes (2017), afirmar as origens negras é um ato político que devolve sentido e dignidade à experiência educativa. Assim, ao transitar entre espaços, Dandara ressignifica o aprender como prática de memória, continuidade e reexistência.

4.2.2.1 Tembé – Mobilidade, deslocamentos e pertencimentos em trânsito

> **Professor** (l. 78-79) – E você, Tembé, lembra dessa trajetória? Boas lembranças, como é que é?
> **Tembé** (l. 80) – Por mim, eu, tipo, nunca cheguei a estudar, eu acho, nos interiores na escola, né?
> **Tembé** (l. 84-85) – Eu comecei só pela cidade mesmo. Sempre fiquei na cidade, comecei. Mas é, as escolas eram muito boas.
> **Professor** (l. 86-87) – Mas deixa eu te perguntar, tu teve morando algum tempo, né? Sua mãe, tem muito orgulho disso. Você teve morando em interiores, comunidade.
> **Tembé** (l. 93-96) – É porque, tipo assim, eu acho que eu já cheguei a estudar, né? Eu acho que no pré, mas eu tive que sair, mas não sei qual é o motivo porque, tipo, mamãe nunca me falou, mas eu comecei só a estudar na cidade mesmo. Eu ficava sempre mudando de escola.
> **Tembé** (l. 99) – Sim, sim, morei por um bom tempo.
> (Tembé. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Tembé evidencia uma experiência marcada pela mobilidade constante e pela ausência de uma trajetória escolar estável no território de origem. Ao recordar suas mudanças de escola e o breve contato com o interior, o estudante revela uma vivência de deslocamento que expressa, simultaneamente, descontinuidade educativa e pertencimento afetivo. Como observa Funes (1999), as identidades quilombolas amazônicas são atravessadas por memórias e oralidades que sustentam o vínculo com a ancestralidade, mesmo quando os sujeitos estão fisicamente afastados de suas comunidades. Em Tembé, esse pertencimento é preservado na lembrança da mãe e do orgulho familiar, o que demonstra que a identidade quilombola não depende da permanência territorial, mas da consciência histórica e simbólica que o sujeito carrega. Assim, o "morar por um bom tempo" nas comunidades é mais do que uma lembrança: é um elo de continuidade entre o passado e o presente.

Ao mesmo tempo, sua narrativa reflete a fragilidade das políticas de acesso e permanência que afetam jovens quilombolas em contextos urbanos. A mobilidade de Tembé entre escolas e territórios representa, como discute Arruti (1997)**,** o caráter processual e relacional da identidade quilombola, sempre construída entre fronteiras. Sob a lente de Quijano (2005)**,** esses deslocamentos também revelam as marcas da colonialidade do poder, que hierarquiza espaços, saberes e sujeitos. As interrupções e migrações escolares apontadas pelo estudante refletem uma estrutura social que ainda marginaliza corpos e comunidades negras. Entretanto, ao relembrar com afeto sua passagem pelas comunidades e reconhecer o orgulho da mãe, Tembé reinscreve sua trajetória na lógica da resistência, reafirmando o direito de existir e aprender em múltiplos espaços.

4.2.2.2 Luana – Vínculos afetivos e memórias do território

> **Professor** (l. 100) – E você, como é que foi a sua trajetória? Você lembra?
> **Luana** (l. 101) – Eu estudei lá só o pré. Aí eu vim pra cidade com 5 anos.
> **Professor** (l.102) – É, ah, mas tem lembrança desse tempo?
> **Luana** (l. 103) – "Mais ou menos."
> **Professor** (l. 104) – Mas tem ligação com o interior? Vai lá.
> **Luana** (l. 105) – Eu vou nas férias. Eu fui esse final de semana.
> **Professor** (l. 106) – Aham. Tem família, ah...
> **Luana** (l. 107) – Meus avós moram lá.
> (Luana. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Luana é breve, mas carrega sentidos profundos sobre pertencimento e memória. Ao mencionar que estudou apenas o pré-escolar na comunidade e que migrou ainda na infância, a estudante revela uma experiência de deslocamento precoce, na qual a escola da comunidade aparece apenas como lembrança fragmentada. Contudo, a ligação com o território se mantém viva na afetividade e nas visitas às férias, especialmente por meio dos avós. Essa dimensão afetiva reafirma o que Funes (1999) descreve como o papel da oralidade e da convivência intergeracional na preservação da identidade quilombola amazônica: é pela memória familiar que os vínculos com o território se renovam. Mesmo sem uma trajetória escolar consolidada no interior, a relação com o quilombo persiste como lugar simbólico de origem e referência identitária, articulando família, ancestralidade e sentimento de pertencimento.

A narrativa de Luana também revela os efeitos das desigualdades estruturais que impulsionam a mobilidade das famílias quilombolas em busca de melhores condições de vida e educação. O deslocamento precoce para a cidade evidencia o que Arruti (1997) define como os processos de etnogênese vividos pelas comunidades negras rurais: a constante reconstrução de identidades e laços sociais em meio à migração e ao contato com outros mundos. Nesse sentido, o retorno à comunidade nas férias representa mais do que um reencontro: é um gesto de reinscrição territorial e afetiva. Sob a luz de Quijano (2005), podemos compreender que a permanência simbólica de Luana em seu território de origem é um modo de resistir à colonialidade do poder, que historicamente fragmenta vínculos e desterritorializa corpos negros. Sua fala, ainda que breve, afirma a presença da ancestralidade na figura da avó como eixo de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

As narrativas de Dandara, Tembé e Luana revelam experiências distintas de escolarização, deslocamento e memória, mas convergem em um mesmo eixo: a busca por pertencimento e continuidade identitária frente à mobilidade entre comunidade e cidade. Em Dandara, o deslocamento é mediado pela mãe, figura que conduz o processo educativo como projeto de esperança e resistência. Em Tembé, a trajetória fragmentada e marcada por mudanças expressa as rupturas e desigualdades que atravessam o acesso à educação, mas também a permanência simbólica dos vínculos familiares e comunitários. Já em Luana, o contato com o território se manifesta nas idas às férias e na convivência com os avós, o que reafirma o poder da memória como elemento de continuidade.

Como analisam Arruti (2006), Bosi (2003) e Hampâté Bâ (2010), a identidade quilombola se sustenta em laços de memória, oralidade e convivência, dimensões que

asseguram a permanência simbólica do território mesmo quando o sujeito está fisicamente afastado. A palavra falada, os gestos cotidianos e a recordação compartilhada tornam-se formas de resistência cultural e de reinscrição de pertencimento no tempo e no espaço amazônico.

Essas narrativas também revelam as desigualdades estruturais que afetam os/as jovens quilombolas ao transitarem entre o interior e o espaço urbano. O ato de estudar na cidade, em escolas mais estruturadas, é simultaneamente uma conquista e um enfrentamento, pois exige negociar identidades e resistir à invisibilidade. Sob a perspectiva de Quijano (2005), o contexto escolar urbano permanece atravessado pela colonialidade do poder, que hierarquiza saberes e corpos, mas as vozes desses/as jovens o subvertem ao reinscreverem suas histórias e modos de vida no espaço educativo. Assim, o aprender torna-se prática de resistência e continuidade, reafirmando o que Gomes (2017) define como o gesto político da afirmação negra – um ato de reexistência que transforma deslocamento em permanência simbólica e memória viva.

4.3 Experiências de racismo, silenciamentos e resistências

Este eixo analítico busca compreender como o racismo, os silenciamentos e as resistências se manifestam nas narrativas dos estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos. As falas evidenciam que a experiência escolar não é neutra, mas atravessada por hierarquias de raça, gênero e classe, com as quais os/as jovens negros/as amazônicos/as precisam constantemente negociar pertencimentos e enfrentar o preconceito. Como analisam hooks (2017) e Kilomba (2019), o racismo opera tanto como estrutura quanto como prática cotidiana que tenta interditar a fala e o reconhecimento do sujeito negro. No entanto, é nesse mesmo contexto que emergem as vozes de resistência – as falas que rompem o silêncio, denunciam e afirmam a existência. Escutar essas narrativas é, portanto, reconhecer as formas de dor e de potência que atravessam a trajetória escolar dos jovens quilombolas amazônicos e constroem identidades potentes.

4.3.1 Grupo da manhã – Mucurani: o racismo dentro da família e o silêncio como herança

> **Professor** (l. 232) – Então, vocês já identificaram algum caso de preconceito lá na comunidade?
> **Mucurani** (l. 233) – Já. ((direta e enfática))
> **Tapajós** (l. 234) – Não! ((balança a cabeça negativamente))
> **Professor** (l. 235) – Pode contar. Depois, vocês vão pensando aí.
> **Mucurani** (l. 236) – É, com a minha própria família, na verdade. ((risos moderados))
> **Professor** (l. 238) – Qual o preconceito que sua família sofre?
> **Mucurani** (l. 239) – Não, é dentro da família.
> **Professor** (l. 240) – Dentro da família. Que acontece? Conta só pra gente!
> **Mucurani** (l. 241) – Eh, meu tio, que tem um filho que é negro. Ele bebe muito bastante. Então, por conta disso, toda vez quando ele tá forte, esse filho dele não, tipo, desde criança, ele se esforça muito para sair de lá.
> Na verdade, ele já saiu, agora ele tá cursando uma faculdade de Manaus. E ele estudou aqui no IFPA, ele conseguiu tudo isso e sempre sem o apoio da família dele.
> **Professor** (l. 247) – Mas você acha que sem o apoio por que ele é preto? É isso?
> **Mucurani** (l. 248) – Muitas das vezes sim!
> **Professor** (l. 249) – Qual é a discriminação que ele sofre?
> **Mucurani** (l. 251) – Ele chama de preto, que ele não sabe fazer as coisas direito. Eh..., então eu acredito que... eu nunca presenciei o meu primo junto com o titio assim brigando, mas pelo que a família conta é sempre assim.
> **Professor** (l. 254) – Então, é, mais é pela cor.
> **Mucurani** (l. 255) – Isso!
> *(*Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Mucurani revela o racismo operando no espaço íntimo da família, em que o preconceito se disfarça de costume, piada ou silêncio. Ao relatar a discriminação sofrida pelo primo, Mucurani expõe a presença do racismo estrutural em uma esfera onde se espera afeto e proteção. A fala é permeada por desconforto e pausas – risos contidos, hesitações – que denunciam o quanto o tema ainda é sensível e pouco debatido. A referência ao primo que “se esforça muito para sair de lá” sugere uma tentativa de romper com o ciclo de exclusão, mesmo sem apoio familiar. A trajetória desse primo, que chega à universidade por mérito próprio, é apresentada como símbolo de resistência silenciosa. Mucurani reconhece a injustiça e, ao mesmo tempo, mostra como o racismo atravessa os laços mais próximos, ensinando desde cedo o que significa ser preto em uma sociedade ainda marcada pela desigualdade racial.

A experiência narrada por Mucurani exemplifica o que Gomes (2017) denomina racismo cotidiano, isto é, aquele que se infiltra nas relações interpessoais e familiares,

naturalizando a exclusão e o menosprezo. A cena doméstica descrita pela estudante demonstra que a violência racial não está apenas nos espaços públicos ou institucionais, mas também no interior das famílias mais miscigenadas, onde o preconceito internalizado reproduz o sistema colonial de hierarquização por cor e raça. Como explica Quijano (2005), a colonialidade do poder instaurou um modo de classificação social baseado na ideia de raça, produzindo subjetividades que perpetuam o domínio branco ou da pele mais clara mesmo após o fim do colonialismo formal. Nesse sentido, a fala de Mucurani revela uma forma de colonialidade internalizada: o racismo que não vem de fora, mas de dentro, e que se perpetua pela ausência de enfrentamento. Ao expor essa ferida familiar, Mucurani rompe o pacto do silêncio e inscreve sua voz como testemunho e denúncia.

Em síntese, no instante que se propôs narrar situação de racismo, a estudante levantou a mão com ânsia de expressar esse drama interno derivado da discriminação pela cor de pele, não dela, mas do primo. A narrativa de Mucurani revela que o racismo atravessa até mesmo o espaço da família, transformando o afeto em campo de disputa. Ao dar nome à violência velada, ela aos 16 anos, rompe o silêncio histórico e inaugura um gesto de resistência: falar sobre o que, tradicionalmente, é calado.

4.3.1.1 Tapajós – O silêncio como defesa e desconforto diante do racismo

> **Professor** (l. 256) – Ah, vocês? Vai lá, Tapajós.
> **Tapajós** (l. 257) – Com relação ao racismo, preconceito, nunca vi nada não!
> (Tapajós. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A resposta de Tapajós, embora curta, carrega densos significados. O tom evasivo – “nunca vi nada não!” – revela mais do que uma simples ausência de experiências com o racismo: expressa o desconforto diante de um tema sensível e a dificuldade de nomear o preconceito vivido ou presenciado. O gesto de negar pode ser interpretado como mecanismo de autoproteção, pois admitir o racismo é, muitas vezes, reviver a dor e enfrentar o medo de se expor. O silêncio e a brevidade da fala indicam também uma possível lacuna formativa – a escola, historicamente, tem evitado tratar do racismo de forma aberta, o que contribui para a naturalização das desigualdades. O não dito de Tapajós é, portanto, uma forma de dizer: ele traduz a tensão entre reconhecer-se sujeito

racializado e tentar permanecer protegido num ambiente que não acolhe plenamente essa discussão.

O silêncio de Tapajós se conecta ao que hooks (2017) identifica como o “medo de falar” imposto aos sujeitos negros em espaços dominados pela branquitude. Esse medo é herança de uma história em que a voz negra foi sistematicamente desautorizada, e falar sobre racismo implica desafiar normas implícitas de silenciamento. Em diálogo com Hall (2006), podemos compreender esse gesto como parte do processo identitário: o sujeito, ao negar, revela a tensão entre o desejo de pertencimento e a consciência da diferença. A negativa de Tapajós não significa ausência de racismo, mas a dificuldade de enunciar o vivido em um contexto, em que o racismo se torna invisível e, por isso mesmo, mais perverso. Sua fala evidencia como o silêncio pode funcionar como defesa, estratégia e sintoma de uma formação escolar que ainda falha em oferecer linguagem e suporte para lidar com as feridas raciais.

O silêncio de Tapajós expressa a dificuldade de nomear o racismo em um contexto onde ele é naturalizado e raramente discutido. Sua fala curta, quase defensiva, revela o peso da pedagogia do silêncio que atravessa a experiência de muitos jovens negros: reconhecer-se como sujeito racializado exige, antes, aprender a falar sobre o que historicamente foi calado. Tapajós vem da comunidade do Matá, reconhecida na região como a mais negra de Óbidos – um território envolto em estigmas e imaginários racistas produzidos pelo olhar urbano e branco. Expressões como “as crioulas do Matá”, usadas para se referir de modo pejorativo às mulheres negras que desafiam o modelo de feminilidade branca, e a ideia de que “os homens de lá são perigosos”, revelam como o preconceito se territorializa e se perpetua.

Segundo Cavalleiro (1998) sobre o processo de pedagogia do silêncio:

> O silêncio dos educadores diante das manifestações de preconceito racial no cotidiano escolar significa cumplicidade. [...] Quando a escola se cala, ela reafirma a desigualdade e nega à criança negra o direito de se perceber como sujeito de saber e de palavra (Cavalleiro, 1998, p. 73-74).

Assim, o silêncio de Tapajós não é ausência de percepção, mas uma forma de defesa diante de uma estrutura que insiste em associar sua origem à marginalidade. O gesto de calar-se traduz o impacto de uma pedagogia que ainda exclui e invisibiliza os corpos negros, perpetuando, no espaço escolar, os ecos da colonialidade.

4.3.1.2 Aruã – O racismo testemunhado e o aprendizado do silêncio

> **Professor** (l. 258) – E você, Aruã?
> **Aruã** (l. 260-261) – Eh, aconteceu com a minha avó, né, quando a gente vem num local aqui na cidade, né, só pela cor outras pessoas já julgam; como se veste, a cor, o cabelo e entre os outros. E eu vendo a situação, não podia fazer nada, porque…
> **Professor** (l. 263) – Tu já viu?
> **Aruã** (l. 264) – Eh, naquele momento, eh, não tive reação e eu era muito jovem.
> (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Aruã revela a dor de quem presencia o racismo não apenas como ofensa, mas como experiência vivida no corpo do outro — no caso, de sua avó. O relato é atravessado por indignação e impotência: “não podia fazer nada, porque eu era muito jovem”. O estudante narra a discriminação como um aprendizado involuntário sobre as hierarquias raciais que estruturam a cidade. Ao mencionar julgamentos pela cor, pelo cabelo e pela forma de vestir, Aruã denuncia os dispositivos de um racismo estético e moral que reduz pessoas negras a estereótipos. Sua fala é marcada por pausas e repetições, sinalizando o esforço de rememorar um episódio que o afetou profundamente, mas para o qual não dispunha, à época, de linguagem ou apoio para reagir. Assim, sua memória traduz o peso de um racismo que, ao mesmo tempo em que fere, ensina o silêncio como forma de autoproteção.

A experiência de Aruã expressa o que Gomes (2017) chama de educação racial das emoções um aprendizado doloroso e precoce sobre como o racismo estrutura as relações sociais e afeta a subjetividade negra. O gesto de permanecer calado diante da violência sofrida pela avó demonstra como o racismo é também pedagógico – ele ensina o medo e a impotência como modos de sobrevivência. Nesse sentido, o silêncio de Aruã não é apenas ausência de fala, mas uma resposta a um sistema que, historicamente, desautoriza as vozes negras.

Em diálogo com hooks (2019), é possível compreender esse silêncio como o primeiro passo de uma trajetória de resistência. A autora observa que “[...] falar se tornou um ato de resistência, um modo de liberar-se, um modo de reivindicar uma realidade nova” (*Ibid.*, 2019, p. 18). Aruã, ao narrar o que antes não conseguia expressar, realiza simbolicamente esse gesto libertador, pois transforma o trauma em discurso e o medo, em consciência. Sua fala ressignifica o lugar da memória, convertendo a experiência de impotência infantil em ato político de denúncia e de cura.

Em suma, a narrativa de Aruã revela o racismo como experiência que atravessa gerações e ensina, desde cedo, o medo e o silêncio. Ao rememorar a dor vivida pela

avó, ele transforma o olhar em palavra e o silêncio em resistência – gesto que inscreve sua voz na pedagogia da reexistência negra amazônica.

As narrativas de Tapajós, Mucurani e Aruã evidenciam que o racismo, em suas múltiplas expressões, atravessa as experiências escolares e familiares dos jovens quilombolas amazônicos, configurando um aprendizado social de dor, silêncio e resistência. Embora manifestem diferentes modos de lidar com a discriminação – o silêncio defensivo, a denúncia velada e o testemunho impotente –, suas falas revelam o mesmo cenário de naturalização do preconceito e de ausência de mediação institucional. O caso de Tapajós mostra o efeito do silêncio pedagógico, quando a escola, ao evitar discutir o racismo, reforça o medo de nomeá-lo. Em Mucurani, o racismo emerge dentro da própria família, evidenciando como a colonialidade se infiltra nos vínculos afetivos e perpetua a hierarquia racial. Já Aruã, ao recordar a discriminação sofrida por sua avó, expressa a herança intergeracional dessa violência e o aprendizado precoce do silêncio como mecanismo de defesa.

Essas experiências confirmam o que Gomes (2017) define como a pedagogia das ausências, em que a omissão e a invisibilização do tema racial sustentam a exclusão simbólica das juventudes negras. Em diálogo com hooks (2017) e Kilomba (2019), percebe-se que o ato de falar – ou de permanecer em silêncio – constitui, para esses/as jovens, uma prática política. Suas vozes (e silêncios) denunciam a estrutura racista que habita o cotidiano escolar e apontam para a necessidade de uma educação antirracista que reconheça as identidades quilombolas como parte legítima da história amazônica. Nesse movimento entre calar e dizer, entre sofrer e resistir, os/as estudantes reconfiguram o espaço escolar como território de reexistência, onde o direito à palavra se converte em afirmação de vida e dignidade.

4.3.2 Grupo da tarde – Dandara: da dor à afirmação – a palavra materna como resistência

> **Professor** (l. 301-302) – Ah, tá bom. Eh, deixa eu perguntar. Vocês já presenciaram, sentiram algum tipo de discriminação com relação à cor, raça, gênero, né?
> **Dandara** (l. 303) – Eu já.
> **Professor** (l. 315) – Você pode contar pra gente, Dandara? Ah, você sentiu ser discriminada?
> **Dandara** (l. 316-341) – É, é, atualmente foi no fundamental. Ah, eu era ainda muito pequena. Aí, nós estávamos brincando. Aí, até que a minha colega chegou comigo e disse que me chamou de preta e falou que eu não podia brincar. Aí, mas eu fiquei com muita raiva. Eu saí chorando.

> Foi, contei pra professora, a professora chamou ela, falou que ela não poderia fazer aquilo, mas eu fiquei muito brava.
> Cheguei em casa, contei pra mamãe, eu comecei a chorar. Eu até perguntei para ela porque eu era dessa cor, as outras não eram. Aí, ela até que me chamou e me falou bem assim: que preto é cor e cor não definia ninguém, que eu poderia ser muito melhor do que ela no futuro e que não era para me sentir com vergonha dela ter me chamado de preta.
> - Ela disse que quando me chamasse de preta novamente era para mim falar que eu era preta assim, mas com muito orgulho de trazer meus traços e minhas raízes. Aí eu fiquei: “Ah, se a senhora tá falando, né?” Aí eu, aí foi que a gente chegou a um ponto de conversar com ela. Aí ela falou que ela não se sente, podem chamar ela de preta, do que quiser.
> Ela disse que ela, mas ela nunca vai negar. E assim era para eu fazer o mesmo. Aí eu levei isso comigo. Aí quando foi por outro dia na escola, eu cheguei com ela. Aí eu falei, olha, eu falei pra minha mãe. Aí ela disse: “O que a tua mãe disse?” Ela disse que era para mim falar que eu era preta assim, mas com muito orgulho de ser preta.
> - Eu falei para ela, né? Aí ela ficou todo sem jeito assim, ficou brincando. Aí ela assim, tá amiga, mas desculpa. Eu disse: “Não, tudo bem, eu já esqueci”. Aí mas foi uma coisa, no momento eu fiquei com raiva, mas depois que a mamãe me falou essas coisas, tipo assim, eu pude olhar para uma outra forma, né, de que nós podemos ser alguém, sim.
> (Dandara. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Dandara é uma das mais densas e emocionais do grupo. Ela rememora uma cena de racismo vivida ainda na infância – um insulto que a exclui da brincadeira e a confronta, pela primeira vez, com o peso da diferença racial. A dor inicial dá lugar a uma elaboração simbólica mediada pelo afeto materno: a mãe transforma o insulto em aprendizado e ressignificação, ensinando à filha que ser preta é motivo de orgulho. Essa mediação afetiva representa uma forma ancestral de resistência, em que o saber das mulheres negras – mães, avós, tias – atua como base para a reconstrução da autoestima e da consciência racial. O tom da fala, inicialmente trêmulo e ansiosa por falar, torna-se sereno e confiante à medida que Dandara reconta a experiência. O racismo, antes vivido como ferida, torna-se memória pedagógica e impulso de autoafirmação.

Em sua fala, Dandara materializa o que Gomes (2017) denomina de pedagogia das ausências e das emergências, ao evidenciar que o silêncio e a omissão da escola diante do racismo são enfrentados pela ação educativa do lar e da comunidade. Quando a escola falha em proteger a criança negra, é a família que assume o papel de reeducar o olhar, reconstruindo identidades fragmentadas pelo preconceito. A fala materna é, nesse sentido, um ato pedagógico e político que reverte a lógica da inferiorização racial, reafirmando o valor simbólico da cor e dos traços negros, como afirma a autora:

> Ao eleger o Movimento Negro Brasileiro e sua relação com a educação como foco de estudo, adotamos a sociologia das ausências e das emergências (inspirada nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos) e, a partir dela, desenvolvemos o procedimento teórico-epistemológico que chamaremos aqui de pedagogia das ausências e das emergências. É nosso objetivo fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e movimentos sociais (Gomes, 2017, p. 42).

A narrativa de Dandara traduz, no plano do vivido, essa pedagogia: sua mãe emerge como sujeito epistêmico que faz despontar a palavra, o orgulho e a consciência racial. O gesto materno, ao transformar a ofensa em ensinamento, insere-se na tradição de saberes insurgentes que o Movimento Negro faz emergir como pedagogia de resistência e de amor.

Em diálogo com hooks (2017), o gesto da mãe de Dandara exemplifica a pedagogia do amor, uma prática de cuidado e libertação que transforma o trauma em conhecimento. A autora observa que falar de si e de sua dor é o primeiro passo para romper o silêncio imposto pela opressão racial. O relato de Dandara confirma essa premissa, pois o insulto que a fazia chorar se converte em palavra e orgulho, possibilitando uma nova leitura de si mesma como sujeito negro, capaz de amar e afirmar sua cor. Como afirma hooks (2021, p. 99): “O amor é um ato de vontade – a intenção e a ação de cuidar, respeitar, reconhecer e afirmar o valor de si e do outro”. A fala materna ecoa, assim, como ato de cura e resistência – um legado intergeracional que ensina a filha a não apenas suportar o racismo, mas a reexistir diante dele. O amor, nesse contexto, torna-se uma prática ética e política, uma pedagogia insurgente que, ao reconhecer o valor da vida negra, subverte a lógica da opressão e instaura novas possibilidades de existência.

Dessa forma, a narrativa de Dandara expressa a transformação do trauma em potência. O racismo vivido na infância torna-se, pela mediação amorosa da mãe, um aprendizado de resistência e orgulho racial. Sua voz reflete a força das pedagogias negras do afeto e da ancestralidade, nas quais o amor e a palavra se tornam instrumentos de libertação.

4.3.2.1 Tembé e Luana – O silêncio como resposta: entre o medo e o não-dito

> **Professor** (l. 301) – Ah, tá bom. Eh, deixa eu perguntar. Vocês já presenciaram, sentiram algum tipo de discriminação com relação à cor, raça, gênero, né?
> **Tembé** (l. 304) – Eu não! ((Enfático))

> **Luana** (l. 314) – Não! Não também!
> (Tembé e Luana. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

As respostas curtas e enfáticas de Tembé e Luana – “eu não!”, “não também!” – revelam mais do que simples ausência de experiências raciais. Elas evidenciam o desconforto e o medo de nomear o racismo, bem como a dificuldade de reconhecer-se como sujeitos vulneráveis. Ao negarem a discriminação, ambos reproduzem o silêncio aprendido em contextos sociais e escolares onde o racismo é invisibilizado e falar sobre ele pode significar se expor a novas violências. O tom das falas, rápido e defensivo, sugere uma tentativa de se distanciar de uma identidade estigmatizada, como se assumir ter vivido discriminação implicasse reafirmar um lugar de subalternidade. O silêncio, nesse caso, opera como mecanismo de autoproteção, mas também como resultado de um processo formativo que não oferece linguagem nem segurança emocional para tratar da questão.

A atitude de negação observada em Tembé e Luana pode ser compreendida à luz do que hooks (2017) descreve como o medo de falar, um comportamento construído historicamente pela opressão e pela violência simbólica que desautoriza a voz negra. Para a autora, romper o silêncio é um gesto de coragem que implica desafiar as normas de poder e as estruturas que naturalizam o racismo. O silêncio, portanto, não é apenas ausência de fala, mas o produto de uma pedagogia que ensina a não se reconhecer na própria diferença.

Já Louro (2000) analisa a escola como espaço de regulação dos corpos e dos discursos, onde os sujeitos aprendem o que pode e o que não pode ser dito. Nesse contexto, o silêncio de Tembé e Luana expressa o efeito da norma: eles foram educados a “não falar” sobre aquilo que escapa ao modelo hegemônico de identidade – seja racial, de gênero ou de origem. As respostas negativas, nesse sentido, são marcas do processo de normalização que silencia os sujeitos subalternos. Falar sobre racismo, para eles, seria desobedecer a essa norma.

O silêncio de Tembé e Luana revela o quanto o racismo, ao mesmo tempo em que fere, ensina a calar. Negar o preconceito é uma estratégia de sobrevivência em espaços onde o pertencimento negro ainda é visto como ameaça. Suas falas mostram que o silêncio não é vazio, mas resultado de uma pedagogia colonial que molda corpos e vozes. Reconhecer esse silêncio é fundamental para compreender as ausências e emergências que compõem as juventudes quilombolas amazônicas.

As narrativas de Dandara, Tembé e Luana revelam as múltiplas formas como o racismo se manifesta e é enfrentado por jovens quilombolas no espaço escolar e na vida cotidiana. Enquanto Dandara transforma a dor do insulto racial em gesto de resistência e orgulho, mediada pelo amor materno, Tembé e Luana optam pelo silêncio, expressando o medo e o desconforto de nomear uma violência ainda naturalizada. Entre a palavra e o silêncio, emergem as pedagogias da dor e do cuidado, nas quais o racismo ensina a calar, mas também desperta, pela escuta e pela memória, processos de reexistência.

Essas experiências revelam o quanto a escola ainda se mostra distante do enfrentamento do racismo, delegando às famílias, às comunidades e aos vínculos afetivos a tarefa de sustentar práticas de resistência e reeducação do olhar, como argumenta Gomes (2017). A palavra da mãe de Dandara expressa o que hooks (2021) descreve como uma ética de cuidado e da libertação, em que o afeto se transforma em força política e pedagógica, capaz de converter o trauma em consciência crítica. Como observa Louro (2000, p. 63): “A escola é uma das instituições que mais claramente atua na constituição dos sujeitos, investindo sobre seus corpos, seus gestos, suas formas de expressão e de fala. Ela regula, disciplina e produz modos de ser e de estar no mundo”.

Assim, o silêncio de Tembé e Luana, à luz de Louro (2000), não representa apenas ausência de fala, mas o resultado de uma pedagogia disciplinadora que ensina os corpos negros a se conterem e a sobreviverem pela adaptação. Ao articular essas dimensões – ausência, amor e regulação –, as narrativas analisadas evidenciam que a resistência de jovens quilombolas emerge tanto da palavra insurgente quanto do silêncio estratégico, ambos atravessados por afetos e disputas simbólicas em torno da cor, do corpo e da voz.

As três narrativas, tomadas em conjunto, mostram que o enfrentamento do racismo não se limita ao plano institucional, mas se realiza nas relações afetivas e na produção cotidiana de sentidos. Dandara, Tembé e Luana expressam a complexidade de ser jovem, quilombola e estudante na Amazônia: suas vozes e silêncios têm que ser ouvidos e motivos de reeducar a escola, desestabilizando os modos coloniais de ver e de escutar o outro.

4.4 Gênero, sexualidade e (in)visibilidade nos relatos

As narrativas dos/as jovens quilombolas do IFPA – Campus Óbidos evidenciam que as identidades de gênero e sexualidade são atravessadas por hierarquias e silenciamentos que se entrelaçam às dimensões raciais e territoriais. Falar sobre ser mulher, homem, ou sobre viver identidades dissidentes no contexto amazônico é adentrar um campo de disputas simbólicas, onde a heteronormatividade e o patriarcado se aliam às heranças coloniais para produzir exclusões e invisibilidades. As trajetórias narradas revelam que, além das desigualdades raciais, a escola também se constitui como um espaço de regulação dos corpos e dos desejos – uma instituição que ensina o que é “ser homem” e “ser mulher”, o que pode ser dito e o que deve ser calado.

Segundo Louro (2000, p. 57), a escola “[...] atua como um espaço de regulação dos corpos e dos desejos, ensinando normas sobre masculinidades e feminilidades e silenciando experiências que escapam à norma”. Essa regulação não é apenas disciplinar, mas também simbólica, pois define quais corpos e sexualidades são legítimos e quais devem permanecer invisíveis. No contexto das juventudes quilombolas, tal normatividade se manifesta de forma ainda mais complexa: sobre o corpo negro incidem não apenas o controle do desejo, mas também a estigmatização racial, que associa negritude à hipersexualização e ao perigo.

hooks (2021), ao discutir a pedagogia do amor e da liberdade, propõe que romper com essas normas exige práticas educativas capazes de transformar o corpo em território de afirmação. O amor, para hooks, é um gesto ético e político que permite reconstruir a subjetividade ferida pelas violências de gênero e raça. De modo semelhante, Kilomba (2019) analisa que o racismo e o sexismo produzem uma violência epistêmica – um silenciamento que expulsa corpos negros e dissidentes do campo da fala legítima. O desafio, portanto, é transformar o silêncio em linguagem e o corpo em espaço de reexistência.

Na perspectiva de Gomes (2017), o enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade nas populações negras e quilombolas não pode ser separado das pedagogias de resistência e das memórias coletivas transmitidas nas comunidades. São essas práticas, ancoradas no cotidiano e na ancestralidade, que produzem uma educação que questiona a norma e reinscreve o corpo negro como portador de saberes.

Por sua vez, Moita Lopes (2006) contribui para compreender essas experiências como processos discursivos de construção identitária. Ao defender uma abordagem

queer e pós-estruturalista da linguagem, o autor afirma que o sujeito é produzido na e pela linguagem, e que as identidades de gênero e sexualidade são performativas e situadas historicamente. Assim, ao narrar suas experiências, os estudantes quilombolas não apenas contam suas vidas – eles produzem sentidos sobre o que é possível ser e dizer dentro de um espaço educativo que ainda opera segundo lógicas normativas de gênero, sexualidade e raça.

Portanto, este eixo de análise busca compreender como os discursos e silenciamentos em torno do gênero e da sexualidade emergem nas vozes dos/as jovens quilombolas e de que modo suas narrativas evidenciam práticas de resistência, (in)visibilidade e reexistência. Ao articular raça, corpo, desejo e linguagem, as falas analisadas revelam o quanto a educação pode ser um campo de disputa entre o controle e a liberdade, entre o silêncio imposto e a palavra insurgente.

4.4.1 Grupo da manhã – Aruã: ser quilombola e homossexual – entre a violência e a afirmação

> **Professor** (l. 289-290) – E sexualidade, se quiser dizer, se que não quiser dizer, sem problema. – Fala Aruã.
> **Aruã** (l. 292-293) – Eh, gênero masculino, sexualidade homossexual. E por ser homossexual, já sofri tanto, eh, como já fui espancado em escolas, eh, já ocorreram várias coisas.
> **Professor** (l. 294) – Ah, é. Pode contar algum caso aqui, aqui no campus já?
> **Aruã** (. 295) – Não, aqui no campus não, onde eu morava.
> **Professor** (l. 296) – Então, pode contar algum caso que você lembra assim, foi com quem?
> **Aruã** (l. 297) – Foi com um que morava... era o meu vizinho, né?
> **Aruã** (l. 298-302) – A gente estudava na outra comunidade e era educação física. Aí, se eu não me engano, foi que ele tava jogando água. Uhum. Aí jogou água em mim. Aí eu não sei o que eu falei. Aí quando ele veio pra me fazer agressão, né? Eu corri. Aí ele pegou pela minha casa de física, rasgou. Aí depois na hora que ele foi tentar fazer agressão, ele foi eh impedido.
> **Professor** (l. 304) – Impedido por adultos.
> **Aruã** (l. 305) – Sim.
> **Professor** (l. 306-307) – Mas em algum momento ele envolveu sua sexualidade. Em algum momento te xingou envolvendo sua sexualidade?
> **Aruã** (l. 308) – Xingou!
> (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Aruã rompe o silêncio sobre as violências sofridas por sua orientação sexual e revela as múltiplas vulnerabilidades que atravessam o corpo negro e homossexual. Ao se declarar “gênero masculino, sexualidade homossexual”, ele

inscreve-se em um espaço de coragem discursiva, desafiando o medo de dizer o indizível. Seu relato de espancamento e humilhação, ocorrido ainda em contextos escolares comunitários, explicita como a homofobia opera como extensão da colonialidade, regulando corpos dissidentes e reafirmando a masculinidade hegemônica. Ao narrar a agressão, Aruã mostra que a violência física é precedida por uma violência simbólica – o insulto, a exclusão e o olhar que o marca como diferente. Contudo, ao escolher falar, ele também subverte a norma do silêncio, reinscrevendo-se como sujeito de palavra e denunciando uma estrutura social que o marginaliza.

A experiência de Aruã materializa o que Kilomba (2019) conceitua como violência epistêmica, ou seja, a negação da fala e do reconhecimento como forma de dominação. Ao narrar sua dor, o estudante desloca o lugar do sujeito negro e homossexual de objeto da violência para narrador da própria história – gesto que transforma o trauma em ato político de resistência. A autora observa que falar é um ato libertador, pois para os sujeitos racializados e dissidentes, a linguagem é o primeiro território de disputa contra a exclusão.

Em consonância, hooks (2021) propõe a pedagogia do amor como prática ética e libertadora. O amor, em sua dimensão política, implica reconhecer e valorizar o outro em sua diferença. Aruã, ao dizer “já sofri tanto”, não busca apenas compaixão, mas legitimação de sua humanidade. Como escreve hooks (2021, p. 99): “O amor é um ato de vontade – a intenção e a ação de cuidar, respeitar, reconhecer e afirmar o valor de si e do outro”. Sua fala se torna um ato de amor-próprio, de afirmação de si diante do desprezo e da exclusão.

Além disso, Louro (2000) contribui ao analisar a escola como espaço de regulação dos corpos e dos desejos, no qual as masculinidades e feminilidades são ensinadas e vigiadas. A agressão sofrida por Aruã revela essa regulação: punir a diferença é reafirmar a norma. Nesse mesmo campo discursivo, Moita Lopes (2006) amplia a compreensão ao afirmar que as identidades de gênero e sexualidade são construídas na linguagem e que os sujeitos, ao narrar suas experiências, performam novas formas de existir. Aruã, ao contar sua história, performa resistência e produz outra forma de masculinidade – negra, quilombola e afetiva – que desafia a hegemonia do masculino heterossexual branco.

A narrativa de Aruã representa uma das vozes mais potentes deste capítulo, pois ao falar de sua sexualidade e das violências vividas, ele rompe o silêncio imposto pela heteronormatividade e pelo racismo. Sua palavra ressignifica o corpo antes ferido, transformando-o em território de existência e dignidade. Entre a dor e o orgulho, sua

fala convoca a escola a reconhecer as múltiplas formas de ser e amar na Amazônia, afirmando que resistir também é amar-se.

4.4.1.1 Tapajós e Mucurani – O desconforto do dizer: sexualidade e normatividade

> **Professor** (l. 310) – E você, Tapajós?
> **Tapajós** (l. 311) – Sexo masculino, né...!
> **Professor (**l. 312) – Gênero masculino, né! Você é um homem gay, bi ou hétero?
> **Tapajós** (l. 313) – Hétero. Hétero!!!!
> **Mucurani** (l. 317) – Oi? Hétero também.
> (Tapajós e Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A breve troca entre professor e estudantes – Tapajós e Mucurani – revela o desconforto e a tensão que permeiam o tema da sexualidade. Tapajós hesita ao responder e repete com ênfase – "hétero, hétero!!!" – como se a afirmação de sua heterossexualidade fosse uma defesa, uma maneira de se proteger do risco de errar ou de ser mal-interpretado. Mucurani, por sua vez, responde com um "oi?" surpreso, seguido de uma repetição rápida – "hétero também" –, o que evidencia o mesmo constrangimento. Ambos demonstram que o simples ato de nomear a própria sexualidade é atravessado por medo e vigilância, especialmente em contextos nos quais a diferença sexual é tratada como tabu. Essa reação de recuo, mais do que inocente, reflete uma pedagogia do silêncio construída na escola e na comunidade, onde a heteronormatividade é ensinada como a única resposta segura e socialmente aceitável.

Como pesquisador-professor, reconheço que o modo como formulei a pergunta sobre sexualidade pode ter contribuído para o constrangimento do/a estudante. Mesmo tendo a preocupação de não ser invasivo e de preservar sua intimidade, o simples fato de ocupar uma posição de autoridade – associada à figura docente e à hierarquia institucional – pode ter gerado uma expectativa de resposta "correta" ou socialmente aceitável. Essa consciência reforça a importância de compreender que a entrevista, sobretudo em temas sensíveis, é também um espaço de poder e de negociação simbólica (Denzin; Lincoln, 2006). Nessa situação, minha intenção não era extrair respostas, mas criar um ambiente de escuta ética e respeitosa, ainda que o próprio ato de perguntar revele as fronteiras e os limites da fala sobre o corpo e o desejo em contextos marcados por silêncios culturais e religiosos.

Segundo Louro (2000), a escola é um dos principais espaços de construção das normas de gênero e sexualidade. Ela ensina, de maneira sutil e contínua, o que é considerado “normal” e o que deve ser reprimido. A hesitação de Tapajós e Mucurani confirma a presença dessa pedagogia normativa, já que seus corpos e vozes internalizam o medo de errar e o dever de se adequar à norma. Louro (2000, p. 63) observa que “a escola regula, disciplina e produz modos de ser e de estar no mundo”, e este processo de regulação se manifesta nas pausas, nos silêncios e nas repetições ansiosas que atravessam suas falas.

Moita Lopes (2006) aprofunda essa discussão ao afirmar que as identidades sexuais são performadas discursivamente, ou seja, são produzidas na linguagem e pela linguagem. Quando Tapajós repete “hétero”, de forma enfática, ele não apenas responde a uma pergunta, mas performa um papel de masculinidade heterossexual que aprendeu ser socialmente legítimo. Trata-se de uma performance defensiva, que busca assegurar um lugar de pertencimento dentro da ordem heteronormativa.

Já hooks (2017) nos lembra que o medo de falar sobre o corpo e o desejo é produto de uma cultura patriarcal que dissocia o amor, o prazer e o conhecimento de si. Para ela, romper o silêncio é o primeiro passo para construir uma educação libertadora. Nesse sentido, o desconforto de Tapajós e Mucurani não é apenas individual, mas um sintoma coletivo de uma escola que ainda evita discutir abertamente as dimensões de gênero e sexualidade, reforçando o que a autora denomina de educação do medo.

As reações de Tapajós e Mucurani evidenciam que falar sobre sexualidade, no contexto escolar amazônico, não é apenas um ato individual, mas uma experiência coletiva de vigilância e aprendizado social. O medo de errar, de ser mal-interpretado/a ou de desviar-se da norma mostra como a escola, mesmo sem intenção explícita, ensina o que pode ou não ser dito sobre o corpo e o desejo. Assim, o silêncio não é ausência de voz, mas resultado de uma pedagogia moral e disciplinar que opera sobre as subjetividades. Essas tensões marcam o espaço de formação dos/as jovens quilombolas e abrem caminho para compreender como gênero, sexualidade e (in)visibilidade se entrelaçam em suas narrativas.

As narrativas de Aruã, Tapajós e Mucurani revelam que o campo da sexualidade, no contexto das juventudes quilombolas amazônicas, é atravessado por medos, silenciamentos e resistências. Enquanto Tapajós e Mucurani hesitam em nomear a própria sexualidade, expressando desconforto diante do tema, Aruã rompe o silêncio e fala com coragem de sua identidade homossexual e das violências que sofreu. A tensão

entre o dizer e o calar perpassa todas as falas, mostrando que o corpo e o desejo continuam sendo territórios regulados pela escola e pela moralidade social.

Essas narrativas evidenciam o que Louro (2000, p. 63) define como a função disciplinadora da escola, ao afirmar que “[...] a escola regula, disciplina e produz modos de ser e de estar no mundo”. Essa regulação se manifesta tanto nas formas explícitas de violência – como a agressão vivida por Aruã – quanto nas formas sutis de autocensura, em que o medo de errar ou de não corresponder à norma ensina os sujeitos a silenciar. O silêncio, nesse contexto, torna-se uma estratégia de sobrevivência, mas também o reflexo da ausência de espaços seguros para o diálogo sobre gênero e sexualidade.

Entretanto, o gesto de Aruã de falar sobre sua dor rompe a norma e abre espaço para o que hooks (2017) denomina pedagogia da liberdade, que é uma educação que acolhe a diferença como potência e reconhece o corpo como lugar de saber. Ao transformar o trauma em narrativa, Aruã realiza o que Kilomba (2019) chama de ato de fala insurgente, convertendo a violência em palavra e a vergonha em orgulho. Esse gesto o reinscreve como sujeito de resistência, reafirmando o poder da linguagem na luta contra a exclusão.

Ao lado disso, Moita Lopes (2006) ajuda a compreender que as identidades sexuais e de gênero são construções discursivas, performadas na relação com o outro e com o contexto. Nesse sentido, as hesitações de Tapajós e Mucurani não devem ser lidas como simples desconhecimento, mas como performances de defesa – formas de reproduzir a heteronormatividade para garantir pertencimento. Já Gomes (2017) lembra que resistir à norma é também fazer emergir pedagogias das ausências e das emergências, nas quais o corpo e o afeto são instrumentos de reeducação do olhar e de afirmação de subjetividades historicamente silenciadas.

Assim, as narrativas analisadas demonstram que a escola, mesmo quando pretende ser espaço de inclusão, ainda opera sob o peso da colonialidade de gênero e da heteronormatividade. Contudo, é nesse mesmo espaço que emergem novas vozes e gestos de reexistência. Entre o medo e a coragem, entre o silêncio e a fala, os jovens quilombolas amazônicos reinventam os sentidos de ser e de amar, revelando que a resistência também se faz na construção de corpos e afetos livres.

4.4.2 Gênero e sexualidade no grupo da tarde – Entre silêncios e aprendizagens normativas

> **Professor** (l. 279-280) – Me conta uma coisa que eu também queria saber. Eh, lá no interior tem essa questão de gênero de divisão, brincadeiras para meninos. Ou vocês acham que não?
> **Tembé** (l. 281) – Tem vezes, mas não é sempre!
> **Dandara** (l. 283) – Às vezes, é, às vezes.
> **Professor** (l. 284) – Mas me diga uma?
> **Dandara** (l. 285) – Futebol!
> **Tembé** (l. 286) – Futebol! Como sempre!
> **Professor** (l. 287) – Futebol jogam muito mais homens!
> **Dandara** (l. 288-289) – Mas aí a gente até que já mudou um pouco lá, que as meninas já estão nos jogos, já se divertem já!
> **Professor** (l. 290) – É. E os meninos? Menino futebol, né?
> **Tembé** (l. 291) – É, comigo não.
> **Professor** (l. 292) – Não, tu não gosta.
> **Tembé –** (l. 293) - Eu não gosto de futebol, só vôlei.
> **Professor** (l. 294) – E uma brincadeira que tenha só meninas, maioria meninas?
> **Dandara** (l. 296-297) – Acho que no nosso tempo lá era elástico, era mais pra menina.
> **Tembé** (l. 298) – Mas às vezes os meninos brincavam também.
> **Professor** (l. 299) – É de elástico, né?
> **Tembé** (l. 300) – Sim.
> (Tembé e Dandara. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

As falas do grupo da tarde – Dandara, Tembé e Luana – revelam um discurso marcado pela inocência, pela timidez e pela reprodução de normas tradicionais de gênero. Quando o professor pergunta sobre as divisões entre “coisas de menino” e “coisas de menina”, os três respondem com naturalidade, reproduzindo as fronteiras simbólicas entre o masculino e o feminino: futebol para meninos, elástico para meninas. A brincadeira, aparentemente ingênua, carrega um aprendizado social sobre os papéis de gênero.

A resistência de Dandara em afirmar que “as meninas já estão nos jogos” sugere pequenas fissuras na ordem tradicional, enquanto Tembé, ao preferir o vôlei e justificar que “não gosta de futebol”, se afasta discretamente da norma sem contestá-la. Luana permanece em silêncio, reafirmando a força do não-dito como estratégia de adaptação. Ao negar a existência de preconceito, os três estudantes também evidenciam a pedagogia da normalização, onde a diferença é aceita apenas se mantida sob controle.

Segundo Louro (1997), a escola – e, por extensão, os espaços educativos e comunitários – funcionam como dispositivos de regulação dos corpos e dos desejos, ensinando as crianças e jovens a se comportarem de acordo com os padrões de gênero e sexualidade hegemônicos. O modo como os estudantes descrevem as brincadeiras e

a divisão entre “coisas de menino” e “coisas de menina” demonstra a naturalização dessa regulação. Para Louro (2000, p. 60), “[...] a escola ensina mais do que conteúdos: ela ensina modos de ser homem e modos de ser mulher”, e esse processo inicia-se nas práticas cotidianas, nos gestos e nas brincadeiras aparentemente inocentes.

hooks (2019) propõe que o silêncio sobre o corpo e a sexualidade é uma herança da pedagogia patriarcal, que dissocia o prazer, o afeto e o conhecimento de si. O silêncio de Luana e o cuidado de Dandara ao falar do tema expressam essa pedagogia do medo e da obediência, em que aprender a calar é também aprender a sobreviver. Para hooks, romper o silêncio exige amor e coragem, pois falar sobre o corpo é também afirmar a própria humanidade.

Já Moita Lopes (2006) contribui para entender que as identidades de gênero e sexualidade não são fixas, mas performadas no discurso. O tom hesitante dos estudantes – especialmente o “tem vezes, mas não é sempre” de Tembé – revela as brechas discursivas onde a norma pode ser questionada, ainda que timidamente. A linguagem, nesse sentido, é tanto campo de controle quanto espaço de invenção.

As narrativas de Dandara, Tembé e Luana evidenciam o modo como as normas de gênero e sexualidade são aprendidas, reproduzidas e, aos poucos, tensionadas no cotidiano de jovens quilombolas amazônicos. O tema é abordado com timidez e superficialidade, revelando a força de uma cultura que ainda educa para a heteronormatividade e o binarismo. O silêncio e o riso nervoso diante das perguntas sobre sexualidade não significam ausência de experiência, mas a presença de uma pedagogia que ensina a não dizer.

Entretanto, nas brechas das falas – quando Dandara afirma que “as meninas já estão nos jogos” ou Tembé admite brincar de elástico –, surgem indícios de transformação. São gestos pequenos, mas potentes, que anunciam deslocamentos nas fronteiras de gênero e abrem espaço para novas formas de ser e de brincar. Esses jovens, ainda que envoltos em discursos normativos, já vivem o que hooks (2021) chamaria de ato de reexistência cotidiana, ou seja, criar liberdade dentro dos limites do possível.

Assim, suas narrativas não apenas refletem a permanência das normas, mas também as formas sutis de resistência que emergem na infância e na adolescência. Entre o riso, o silêncio e a inocência, esses corpos jovens aprendem – e reaprendem – o que significa ser menino ou menina, hetero ou diferente, em uma Amazônia onde o jogo das identidades está apenas começando a ser jogado.

As narrativas das juventudes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos revelam que as experiências de gênero e sexualidade são atravessadas por silêncios, medos e pequenas resistências. Entre a dor narrada por Aruã, a hesitação de Tapajós e Mucurani, e a timidez com que Dandara, Tembé e Luana abordam o tema, emerge um retrato plural de como os corpos e desejos negros amazônicos são formados sob normas que ainda regulam o que se pode dizer e o que deve permanecer calado.

O relato de Aruã rompe essa barreira: ao afirmar-se homossexual e denunciar as agressões sofridas, ele transforma o trauma em linguagem e a vergonha em potência política. Sua fala encarna o que Kilomba (2019) denomina ato de fala insurgente, gesto que desafia a violência epistêmica e inscreve o corpo negro dissidente no espaço da palavra. Já Tapajós e Mucurani reproduzem a pedagogia do silêncio descrita por Louro (2000), na qual a escola ensina não apenas conteúdos, mas modos de ser homem e mulher. Suas respostas hesitantes – “hétero, hétero!”; “oi? hétero também” – evidenciam o medo de errar e a necessidade de corresponder ao modelo hegemônico da masculinidade e da feminilidade heterossexual.

No grupo da tarde, Dandara, Tembé e Luana reproduzem a mesma tensão entre dizer e calar. O jogo de “coisa de menino” e “coisa de menina”, o riso contido e a recusa em nomear o preconceito expõem a naturalização das normas de gênero nas brincadeiras, nos afetos e nas percepções do próprio corpo. A fala de Dandara – “as meninas já estão nos jogos” –, embora simples, anuncia uma brecha: o início de um deslocamento, uma tentativa de subverter a regra a partir da vivência cotidiana.

Essas vozes confirmam que, como observa Louro (2000, p. 63), “a escola regula, disciplina e produz modos de ser e de estar no mundo”. As juventudes quilombolas aprendem, desde cedo, que a sobrevivência pode depender do silêncio. Entretanto, esse mesmo silêncio abriga possibilidades de resistência, como afirma hooks (2017) ao defender uma pedagogia da liberdade baseada no amor e na escuta. Quando Aruã fala, quando Dandara reivindica um lugar nos jogos, quando Tembé ousa dizer que prefere vôlei ao futebol, eles anunciam o que Moita Lopes (2002) descreve como performatividade: cada fala e cada gesto são atos discursivos que produzem identidades e abrem espaço para novos modos de existir.

Por fim, essas experiências convergem com a pedagogia das ausências e emergências de Gomes (2017) – uma perspectiva que convoca a escola a reconhecer as diferenças como força produtiva, e não como desvio. O que emerge dessas narrativas é um aprendizado coletivo sobre o corpo e o desejo: os jovens quilombolas, ainda que marcados por silenciamentos, transformam o cotidiano escolar em campo de

disputa simbólica. Entre o medo e a afirmação, entre o silêncio e a fala, eles constroem o que hooks (2021) chamaria de amor como prática de liberdade – um caminho para existir com dignidade em meio às normas que insistem em apagá-los.

4.5 A força da memória, da oralidade e dos pertencimentos

As narrativas das juventudes quilombolas amazônicas revelam que a memória, a oralidade e o sentimento de pertencimento são elementos fundantes na construção de suas identidades. Lembrar a comunidade, a infância, as festas, o rio e os vínculos familiares não é apenas um exercício nostálgico: é um gesto político e afetivo de reexistência. A memória, como lembra Paul Ricoeur (2007), é o espaço em que o sujeito reconstrói o passado para dar sentido ao presente; mas, no caso das juventudes negras e quilombolas, essa reconstrução assume também o papel de resistência contra o apagamento.

Na perspectiva de Gomes (2017), as pedagogias da ancestralidade e da memória compõem o núcleo das experiências educativas negras, nas quais o saber não se separa da vida e o conhecimento nasce da vivência coletiva. Do mesmo modo, Munanga (2008) lembra que a oralidade é o principal instrumento de transmissão da história e da filosofia africana, sustentando o pertencimento comunitário e a continuidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Assim, neste eixo, a escuta das lembranças e das saudades narradas pelos estudantes quilombolas permite compreender como a memória se transforma em elo de identidade, resistência e território simbólico.

4.5.1 Grupo da manhã – Tapajós: o território como memória viva

> **Professor** (l. 124-127) – Ah, legal. Agora quero falar sobre a comunidade de vocês. […] Como é que foi o tempo que vocês passaram lá? [...]
> **Tapajós** (l. 128) – É, gostei. Minha vida é lá praticamente. Volto sempre lá.
> **Professor** (l. 129) – Ah, volta sempre pra lá. Sua família toda está lá?
> **Tapajós** (l. 130-131) – Minha metade, né! Minha mãe tá em outra cidade lá. Aham. Aí só tá lá minha avó, meus tios, todos eles moram lá.

> **Professor** (l. 132) – E eles fazem o quê de trabalho? Tapajós (l. 133-134) – Cuidam da roça, de gado assim! A comida é difícil, né? Comida é peixe...
> **Professor** (l. 135-136) – E você gosta da sua comunidade? O que você mais gosta de lá da sua comunidade? Pode falar!
> **Tapajós** (l. 137) – Muita coisa!!! ((risos saudosistas))
> **Professor** (l. 138) – Me diga um exemplo.
> **Tapajós** (l. 139) – Foi um tempo de roça, tirar mandioca, tempo bom, de fazer farinho. ((olha para o alto, em gesto de saudade)) (Tapajós. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Tapajós é atravessada por uma ternura que transforma o ato de lembrar em gesto de pertencimento. Ao dizer “minha vida é lá praticamente”, ele não apenas expressa saudade, mas afirma uma identidade enraizada na comunidade. O vínculo com a avó, com a roça e com o trabalho coletivo traduz uma noção ampliada de família e de tempo: o tempo vivido junto à terra, à colheita e aos ciclos naturais. Sua narrativa convoca uma memória ecológica e afetiva, na qual natureza e vida social se confundem: “tempo de roça, tirar mandioca, tempo bom, de fazer farinha”.

Essas lembranças não se limitam à recordação nostálgica de uma infância no campo; elas funcionam como enunciações de pertencimento a um modo de vida comunitário que contrasta com a modernidade urbana. O riso contido e o olhar saudoso de Tapajós, durante a entrevista, traduzem o que Walter Benjamin (2012) chamaria de experiência: aquilo que se inscreve no corpo e na memória como ensinamento, e não apenas como lembrança. A comunidade é o lugar do aprendizado sensível, da coletividade e do contato com a natureza – elementos que continuam a moldar seu modo de ser e de pensar, mesmo vivendo na cidade.

A narrativa de Tapajós se alinha ao que Gomes (2017) define como pedagogias da ancestralidade, nas quais o saber emerge das experiências vividas, do trabalho coletivo e da oralidade transmitida entre gerações. O modo como ele fala da farinha, da roça e da avó revela que o território é também um espaço educativo, onde se aprendem valores de solidariedade, respeito à natureza e identidade racial. Para Gomes, a ancestralidade não se refere apenas ao passado, mas a um modo de estar no mundo que articula corpo, memória e comunidade. Tapajós demonstra isso ao reconstituir o tempo da infância como tempo de aprendizagem e convivência, onde o fazer farinha é também um fazer de si.

Em diálogo, Ricoeur (2007) nos ajuda a compreender que a memória de Tapajós é uma forma de “rememoração viva”, ou seja, uma narrativa que reconstrói o passado para dar sentido ao presente. Ao contar sobre a roça e a farinha, ele reatualiza o pertencimento ao território e reinscreve no espaço acadêmico do IFPA um modo de vida

que a urbanidade tende a invisibilizar. A lembrança da roça, do rio e da avó é, portanto, mais do que recordação: é um ato político de afirmação de uma identidade quilombola que resiste ao esquecimento.

Esse gesto de recordar também se aproxima do que Munanga (2008) chama de territorialidade simbólica africana, na qual o vínculo com a terra ultrapassa o utilitário e se torna espiritual, ancestral e coletivo. A comunidade é o chão que ensina, e a roça, o lugar da transmissão dos saberes. Assim, Tapajós não apenas fala da sua história, mas reinscreve no discurso o sentido de uma existência que continua a se afirmar pela memória da terra e pelo amor à comunidade.

4.5.1.1 Mucurani – O rio, a pesca e a herança dos afetos

> **Professor** (l .143) – E você, você que te lembra a comunidade? Que você mais gosta?
> **Mucurani** (l. 144-146) – Eu gosto bastante quando tá no tempo da cheia, que é para pescar. ((risos saudosistas))
> **Mucurani** (l. 147-150) – É, a minha família mora lá, minha avó, meus tios, as minhas tias. Alguns dos meus parentes, primos também, eles vivem também da pesca. Um dos meus tios trabalha com uma padaria lá, tem a padaria dele. E um dos meus dois tios, ele tem a fazenda dele de gado. Eu gosto de ir para lá também para apanhar goiaba. ((risos saudosistas))
> (Mucurani. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Mucurani evoca a paisagem amazônica como espaço de afeto, memória e pertencimento. Seu tom leve e nostálgico – marcado por risos saudosistas – transforma a lembrança da comunidade em um exercício de memoria, em que cada imagem (a cheia, o rio, a pesca, a goiabeira) traduz o elo entre vida e natureza. O tempo da cheia, que organiza o ritmo das águas e do trabalho, simboliza também o tempo da vida comunitária, o reencontro com os parentes, os banhos de rio e a fartura dos peixes.

Ao mencionar a família – avós, tios, tias e primos –, Mucurani revela o caráter coletivo da existência quilombola, onde o trabalho, o sustento e o lazer estão entrelaçados na teia da solidariedade. A pesca, a farinha, a goiaba colhida no quintal e até o riso compartilhado expressam o que Munanga (2008) chamaria de cosmovisão africana da comunidade como corpo vivo: a natureza não é recurso, mas extensão da própria vida. Assim, a memória de Mucurani não se limita a um passado idílico; ela constitui um modo de existir que resiste à fragmentação do presente urbano.

A narrativa de Mucurani pode ser compreendida como manifestação das pedagogias da ancestralidade descritas por Gomes (2017), nas quais o saber se constrói pela experiência vivida e pela oralidade transmitida entre gerações. Ao narrar as práticas da pesca e da convivência familiar, Mucurani atualiza um conhecimento ancestral que articula a natureza, o trabalho e o cuidado coletivo. Para Gomes (2017, p. 35), “a ancestralidade é um princípio de educação e um modo de ler o mundo”, e essa leitura se faz pela memória dos gestos, das paisagens e dos afetos que estruturam o pertencimento quilombola.

Em diálogo, Munanga (2008) explica que, nas cosmologias africanas e afrodescendentes, o território é espaço de existência espiritual e de transmissão cultural. A fala de Mucurani, ao destacar o rio, a pesca e a goiabeira, expressa essa continuidade entre corpo, terra e ancestralidade. O tempo da cheia, que renova o ciclo das águas, simboliza também o ciclo da vida e da memória: um saber ecológico e sensível que ensina sobre equilíbrio, convivência e reciprocidade.

Essa articulação entre natureza e identidade reforça o que Ricoeur (2007) entende como *memória narrativa* – um modo de manter o passado vivo por meio da linguagem. Ao rir e lembrar, Mucurani narra-se como sujeito em relação: sua fala produz sentido não pela descrição objetiva, mas pela afetividade do gesto de lembrar. Nessa perspectiva, a saudade torna-se uma forma de presença, e a memória, um território simbólico que resiste ao esquecimento.

4.5.1.2 Aruã – A memória das frutas e o vínculo com a avó

> **Professor** (l. 153-154) – E o que te lembra lá no interior? O que tem de bom lá no interior? Qual o seu interior?
> **Aruã** (l. 155-156) – É Centrinho. Eh, morei 7 anos lá com a minha avó. Eh, ela trabalha com agricultura e o meu avô, ele é lavrador. Eh, eu gosto de lá quando é tempo de frutas.
> **Professor** (l. 157) – É, tem muitas, né?
> **Aruã** (l. 159-160) – É, tem! Que aqui na cidade, pra gente poder consumir, tem que comprar. E lá não. É só consumir.
> (Aruã. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A narrativa de Aruã é marcada por uma serenidade afetiva que expressa o pertencimento ao território e a relação intergeracional com os avós. Ao mencionar “Centrinho”, ele situa geograficamente a memória, mas o que realmente se destaca é a vivência do tempo natural – o “tempo de frutas” – e o contraste com a vida urbana, onde o consumo depende da compra. O tom simples de sua fala esconde uma reflexão

profunda sobre os modos de vida: a cidade representa o mercado, enquanto a comunidade representa a abundância e o compartilhar.

A relação com a avó e o avô, trabalhadores da terra, traduz o elo entre memória familiar, trabalho e natureza. Aruã reconhece nesses laços o valor do sustento e da autonomia: em Centrinho, o alimento não é mercadoria, mas dádiva. Essa lembrança, carregada de leveza e gratidão, revela o que Gomes (2017) chama de *saberes de existência*, construídos a partir das práticas cotidianas que conectam o sujeito ao território e à ancestralidade. O riso tranquilo e o uso do verbo “consumir” em contraposição ao “comprar” sugerem uma consciência sobre a diferença entre viver e sobreviver, entre pertencer e apenas habitar.

A fala de Aruã concretiza o que Gomes (2017) define como pedagogias da ancestralidade, nas quais o aprendizado emerge da convivência com os mais velhos e da integração com a natureza. Ao dizer “morei sete anos com a minha avó”, o estudante evoca o espaço da casa e da roça como lugares de saber, onde se aprende a viver em comunidade e a respeitar os ciclos naturais. Esse aprendizado se opõe à racionalidade urbana e colonial, que separa o ser humano da terra e o conhecimento da experiência. Para a autora, a ancestralidade é um princípio educativo que conecta o passado à continuidade da vida; e nas palavras de Aruã, o tempo de frutas é também tempo de memória, fartura e partilha.

Em diálogo, Munanga (2008) interpreta essa relação simbiótica entre homem e natureza como herança das cosmologias africanas que estruturaram as comunidades quilombolas. Nelas, o território não é apenas o espaço físico, mas o *“*chão sagrado da memória”, onde a vida se renova. A agricultura, o ciclo das frutas e o trabalho coletivo da família são práticas civilizatórias que preservam a sabedoria ancestral africana – uma ética do cuidado e da harmonia com o mundo natural. Assim, ao narrar o “tempo de frutas”, Aruã não descreve apenas uma paisagem, mas evoca uma filosofia de vida que resiste à lógica do consumo e reafirma o valor da terra como símbolo de liberdade e identidade.

A articulação entre memória, natureza e comunidade, presente em sua fala, também dialoga com Ricoeur (2007), para quem recordar é reconstruir o passado como narrativa significativa. Ao rememorar o tempo vivido com os avós, Aruã reinscreve sua história no presente, tornando-se narrador de uma pedagogia vivida – uma lição de pertencimento, dignidade e continuidade.

4.5.1.3 Dandara – O ar, o rio e a infância como território de liberdade

> **Professor** (l. 224-226) – É isso que eu queria saber, porque no interior tem muitas histórias, né? E aí eu queria saber a história de lá, do interior de vocês, como é que foi na infância? Foi bom, foi ruim? Conta! Foi bom!
> **Dandara** (l. 229) – Eu preferia mil vezes estar lá do que aqui.
> **Professor** (l. 230) – Ah, então aí conta daí, porque você prefere estar mais lá?
> **Dandara** (l. 231-234) – Ah, porque apesar de a gente ter mais parente lá do que aqui, é muito mais divertido, por causa que é um lugar onde, tipo, a gente chega. Eu até falo, eh, como lá não tem acesso à área, é muito mais difícil televisão, sei lá, essas coisas.
> **Dandara** (l. 235-238) – E quando a gente chega lá, tipo, aqui na cidade, a gente já tá tão viciado que a gente chega a um ponto de ficar toda hora no celular, toda hora no computador, toda hora na televisão e lá parece que a gente esquece, parece que não tem tudo isso, parece que só tem terra ali pra gente brincar, pra gente correr, pra gente se divertir, pra gente pular, pra gente... vai.
> **Dandara** (l. 240-245) – E a gente, tipo, acaba esquecendo, a gente passou o dia brincando, então, até correndo, tomando banho e esquece dessas coisas. Aí quando chega aqui pra cidade volta tudo novamente. É, acessa celular, acessa telefone, acessa a televisão, porque aqui na cidade ela não tem, acho que vamos dizer a mesma..., ai meu Deus, o mesmo é..., o mesmo ar que lá tem, tipo, lá tem um ar mais puro, tem mais natureza, mas aqui na cidade é mais carro, hotel, fumaça. E tipo, lá a gente se sente muito mais à vontade. ((lembrando))
> **Professor** (l. 247-248) – Você me falou uma coisa que aí puxou, né? É. Tomar banho. É rio. Tomar banho de rio. Quais as brincadeiras com a natureza lá?
> **Dandara** (l. 249) – Ah, a gente tem várias.
> **Professor** (l. 250) – É, me conta uma história do rio.
> **Dandara** (l. 251-258) – Ah, do rio, a gente sai de manhã, agora não, porque já tá na seca, né! Mas quando enche na enchente, fica mesmo bem na entrada da casa da vovó, tipo, chega quase perto, aí, é bem perto. Aí a gente vai pra lá e toma banho. Aí a galera quando o pai passa chamando “Vão embora moçada”. E a gente acorda já pensando naquele intuito de tomar banho e não voltar e a gente acaba se perdendo no tempo e quando volta já o pai chamando ou a mãe chamando pra vir almoçar, a gente almoça e volta de novo. É uma coisa que sei lá é bem diferente.
> (Dandara. Entrevista concedida ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

A fala de Dandara é uma celebração da infância e da natureza como territórios de liberdade. O contraste que ela estabelece entre a cidade e o interior – o “ar mais puro” de lá e o “carro, hotel e fumaça” de cá – traduz um sentimento de perda diante da urbanização e da modernidade tecnológica. O interior, por outro lado, aparece como o espaço da convivência, da brincadeira e da alegria, um lugar onde o corpo e o tempo se libertam das pressões do cotidiano urbano.

Sua descrição da enchente, do banho de rio e da casa da avó à beira d'água carrega uma dimensão quase mítica: o rio não é apenas cenário, mas personagem vivo, parte da experiência sensorial e afetiva que marca sua memória. Ao falar com entusiasmo sobre "tomar banho", "correr" e "pular", Dandara rememora o aprendizado da liberdade que nasce da relação com a natureza. O tempo no rio – o "se perder no tempo" – revela o poder da experiência vivida como construção identitária.

Essa fala inscreve a comunidade como um espaço educativo no sentido mais amplo: o lugar onde se aprende a ser, a sentir e a viver. O rio, a terra e o ar puro não são apenas referências geográficas, mas marcas de uma epistemologia do pertencimento, onde a natureza é mestra e o corpo é memória viva da ancestralidade.

A narrativa de Dandara materializa o que Gomes (2017) denomina pedagogias da ancestralidade, nas quais a aprendizagem se constrói na relação com a comunidade, com a natureza e com os saberes transmitidos pela convivência. O rio, o ar e a terra, presentes em sua fala, configuram um território educativo que expressa a continuidade da tradição quilombola de viver em harmonia com o meio ambiente. Para Gomes (2017), o pertencimento é um princípio formativo: aprender com a natureza e com os mais velhos é também aprender a reconhecer-se como parte da coletividade. Assim, quando Dandara diz que "lá a gente se sente mais à vontade", ela está afirmando uma pedagogia do bem-viver – o saber ancestral de estar no mundo em equilíbrio com o entorno.

Em diálogo, Munanga (2008) explica que essa relação simbiótica entre ser humano e natureza é herança da cosmovisão africana que sustenta as comunidades quilombolas. A água, a terra e o ar são elementos espirituais e civilizatórios, que organizam o modo de viver e de pensar. O rio que banha a casa da avó, na fala de Dandara, não é apenas o espaço do lazer, mas símbolo de continuidade e purificação – ele carrega a ancestralidade e reafirma a conexão entre o corpo e o território.

A lembrança da enchente e o sentimento de liberdade expressam também o que Ricoeur (2007) chama de memória habitada, que é a experiência que não se esgota no passado, mas persiste no presente como modo de ser. Ao rememorar o banho de rio e o ar puro, Dandara reinscreve sua infância como fundamento de identidade e resistência, transformando a saudade em palavra e a memória em afirmação de pertencimento.

4.5.1.4 Tembé e Luana – O silêncio e o esquecimento como formas de resistência

> **Professor** (l. 204-226) – É isso que eu queria saber, porque no interior tem muitas histórias, né? E aí eu queria saber a história de lá, do interior de vocês, como é que foi na infância? Foi bom, foi ruim? Conta!
> **Tembé** (l. 227) – Foi bom!
> **Professor** (l. 228) – Tem boas lembranças, né?
> **Tembé (l. 262) –** Sim, tenho! ((responde rapidamente, sem detalhes, e desvia o olhar)).
> **Professor** (l. 100) – E você, Luana, lembra da sua infância lá?
> **Luana** (l. 101) – Eu estudei lá só o pré. Aí eu vim pra cidade com 5 anos.
> **Professor** (l. 102) – É, ah, mas tem lembrança desse tempo?
> **Luana** (l. 103) – Mais ou menos.
> **Professor** (l. 104) – Mas tem ligação com o interior?
> **Luana** (l. 106) – Eu vou nas férias. Eu fui esse final de semana. Meus avós moram lá.
> (Tembé e Luana. Entrevistas concedidas ao pesquisador. Óbidos, 2024. Grifo meu).

As falas de Tembé e Luana se destacam não pelo conteúdo, mas pela ausência de elaboração narrativa. As respostas curtas, marcadas por expressões como “foi bom” e “mais ou menos”, evidenciam um desconforto em revisitar as memórias da infância na comunidade. O corpo fala onde a palavra se cala: o desvio de olhar, o tom rápido e o encerramento brusco das frases sugerem uma tensão entre o pertencimento e o afastamento.

Em ambas as falas, a comunidade aparece de modo fragmentado, quase como lembrança distante – um lugar que se visitava, mas não se habita mais. O silêncio, portanto, não significa esquecimento, mas uma forma de proteção simbólica diante de experiências que podem ter sido marcadas por deslocamento, perda de vínculos ou adaptação forçada à cidade. O “ir nas férias” e o “foi bom” são pistas de um pertencimento intermitente, de uma identidade territorial interrompida. Esses fragmentos revelam, por meio da economia da fala, a experiência do desenraizamento – uma das marcas da juventude quilombola em trânsito entre o campo e a cidade.

Louro (2000), ao discutir os modos como a escola regula corpos e vozes, nos ajuda a compreender que essa contenção do dizer é aprendida. A instituição escolar, marcada pela lógica da branquitude e da norma urbana, ensina o que pode ou não ser dito, o que é digno de memória e o que deve ser esquecido. O silêncio de Tembé e Luana reflete, assim, o resultado de uma pedagogia disciplinadora, que apaga as experiências quilombolas e rurais em nome da integração ao modelo escolar urbano.

Essa leitura dialoga ainda com Gomes (2017), quando afirma que a resistência das juventudes negras nem sempre se manifesta pelo discurso, mas também pelo gesto, pela ausência e pela recusa de narrar. A memória interrompida desses jovens é, portanto, um campo de disputa simbólica: entre o desejo de permanecer e a necessidade de se adaptar, entre a identidade coletiva e a solidão urbana.

Tanto Tembé quanto Luana expressam, através da brevidade de suas falas, a experiência da perda de centralidade da comunidade na formação identitária. Suas memórias não se apagam, mas se tornam sutis, silenciosas, guardadas – como se o vínculo com o território se transformasse em lembrança a ser protegida. O “foi bom” e o “mais ou menos” ecoam como enunciados mínimos de pertencimento: o reconhecimento de que o interior foi vivido, mas não mais habitado.

Em suas vozes, a oralidade dá lugar à pausa, e o silêncio se torna narrativa – uma forma de resistência diante das pressões da cidade, da escola e da normatividade que tentam moldar o ser quilombola a padrões urbanos e brancos. Esse silêncio, longe de significar ausência, revela a complexidade de ser jovem, negro e quilombola em um contexto de deslocamento e tensão cultural.

As narrativas dos seis estudantes quilombolas revelam que a memória e a oralidade são fios condutores de pertencimento, constituindo o principal eixo de formação identitária e resistência frente às rupturas provocadas pela modernidade urbana e pela escolarização hegemônica. Ao rememorar a vida na comunidade – o tempo da roça, da farinha, das frutas, da cheia dos rios, dos banhos e das brincadeiras – esses jovens reinscrevem no presente um modo de existir que combina saber, afeto e ancestralidade. Suas falas não são meros relatos nostálgicos, mas expressões de uma pedagogia da memória, como afirma Gomes (2017), que faz emergir os saberes construídos nas lutas por emancipação, reatualizando o legado dos mais velhos e o valor civilizatório das práticas comunitárias.

Em suas diferentes formas de narrar – ora pela palavra plena, ora pelo silêncio –, Tapajós, Mucurani, Aruã, Dandara, Tembé e Luana constroem um mapa afetivo da Amazônia negra. O território, para eles, é mais do que chão: é corpo, história e espiritualidade. O rio, a roça e o quintal tornam-se lugares simbólicos de aprendizagem, onde se aprende a viver em equilíbrio, a respeitar os ciclos da natureza e a reconhecer-se como parte de um coletivo. Tal experiência encarna o que Munanga (2008) define como cosmovisão africana do mundo, na qual a natureza é sagrada e o humano está em relação com todas as formas de vida.

A oralidade presente nas falas – com risos, pausas, hesitações e lembranças compartilhadas – é também um gesto político. Falar sobre o rio, a farinha ou a casa da avó é afirmar a presença quilombola no espaço acadêmico e romper com as hierarquias de saber impostas pela racionalidade eurocentrada. Nessa perspectiva, hooks (2019, p. 18) nos lembra que “falar é um ato de cura e de resistência”, e cada lembrança narrada por esses/as jovens opera como reconexão entre corpo, território e ancestralidade. A fala se torna instrumento de afirmação e de reexistência, assim como o silêncio – nos casos de Tembé e Luana – é também um modo de se preservar e resistir a uma estrutura que, historicamente, silenciou suas vozes.

Sob a lente de Ricoeur (2007)**,** as memórias aqui narradas configuram o que o autor chama de memória habitada: um tipo de lembrança que não se fixa no passado, mas orienta o presente e o futuro. Os jovens recontam suas experiências como quem reinscreve a própria história, transformando lembranças individuais em narrativa coletiva. Essa reconstrução simbólica do território pela palavra reforça a ideia de que a identidade quilombola é uma construção viva, tecida entre o ontem e o agora, entre o rio e a cidade, entre o silêncio e a voz.

Assim, o eixo evidencia que a força da memória e da oralidade é, ao mesmo tempo, força de resistência e de criação. Nos gestos de lembrar e narrar, esses jovens transformam a saudade em saber, o cotidiano em poesia e o território em escola. Suas vozes anunciam que o pertencimento quilombola não é estático, mas movimento – um “devir” (Hall, 2006) atravessado por deslocamentos, afetos e esperanças. Ao trazer o campo, o rio e a roça para dentro do IFPA campus Óbidos, eles reafirmam a potência política da ancestralidade e o direito de existir com dignidade e orgulho no mundo.

As narrativas dos estudantes quilombolas do IFPA – Campus Óbidos revelam que contar a própria história é um ato político e formativo. Mais do que descrever lembranças, eles constroem sentidos de pertencimento que unem memória, ancestralidade e resistência. Suas falas – marcadas por gestos de saudade, afetividade e silêncio – evidenciam que a identidade quilombola se afirma no movimento entre o campo e a cidade, entre a tradição e o contemporâneo. Ao compartilharem experiências ligadas à comunidade, ao rio, à roça e à família, esses jovens reafirmam a importância do território como espaço educativo e da oralidade como instrumento de preservação dos saberes ancestrais.

Os relatos analisados revelam também os efeitos da colonialidade sobre a subjetividade juvenil. O silêncio, o desconforto ou a timidez em abordar temas como racismo, gênero e sexualidade expressam o impacto das estruturas sociais e escolares

que ainda marginalizam as vozes negras e quilombolas. No entanto, como lembra hooks (2017), o silêncio pode ser compreendido como gesto de resistência quando falar implica enfrentar a dor e o julgamento. Assim, as pausas e hesitações desses/as jovens não denotam ausência de discurso, mas estratégias de sobrevivência diante de um contexto que ainda reproduz desigualdades raciais e simbólicas.

Ao longo deste capítulo, ficou evidente que as narrativas produzem conhecimento e anunciam epistemologias outras – modos de pensar e viver enraizados na ancestralidade africana e amazônica. O ato de narrar transforma a experiência em reflexão e a memória em força criadora, ressignificando a relação entre escola, comunidade e território. Nessa perspectiva, a educação se apresenta como espaço de disputa, mas também de esperança, em que os sujeitos quilombolas podem reescrever suas histórias e afirmar novas possibilidades de futuro.

As Considerações Finais aprofundarão essas reflexões, retomando a questão central desta pesquisa e apontando as contribuições das narrativas quilombolas para a construção de uma educação antirracista e decolonial no IFPA – Campus Óbidos e na Amazônia brasileira.

Considerações Finais

Meu percurso de pesquisa, até aqui, não nasce apenas de uma pergunta acadêmica importante e inquietadora em um cenário amazônico que, para mim, era inimaginável até então. Ele nasce de uma motivação de vida, da minha sede por conhecimento e da minha fascinação pelas narrativas de pessoas situadas nas margens estruturantes desta sociedade. Em outras palavras, esta dissertação se origina tanto do colo da minha avó afro-indígena, nascida no pós-abolição, e das rodas de conversa com minhas dez tias negras, à beira do Rio Piabas, quanto das vielas da Favela do Aço, com seus personagens que parecem sair dos livros de Conceição Evaristo (2017) – especialmente, do impactante *Becos da Memória*[9]. É desse território afetivo, racial e político que falo e pesquiso.

Atravessado por toda essa complexidade que me constitui como sujeito-pesquisador, esta pesquisa começou com uma inquietação simples e, ao mesmo tempo, incômoda: por que as vozes de estudantes quilombolas, tão presentes no território de Óbidos e do Baixo Amazonas, apareciam tão pouco – a princípio nas falas e narrativas cotidianas em sala de aula, posteriormente, nos documentos e currículos oficiais do IFPA – Campus Óbidos? Escutar essa ausência foi o primeiro passo. O segundo foi reconhecer que ela não era apenas um esquecimento individual ou institucional, mas o efeito de uma história longa de colonialidade que segue organizando quem pode ser visto, quem pode falar e quais saberes são legitimados como conhecimento, seja naquele território específico, seja na educação brasileira.

Ao longo do percurso ficou claro para mim que não se tratava apenas de registrar depoimentos, mas de abrir espaço para narrativas que disputam sentidos sobre quem são esses/as jovens, de onde vêm e que lugar ocupam numa Instituição Federal que ainda carrega marcas de um modelo eurocentrado de educação técnica. Por isso, optei por uma abordagem narrativa e qualitativa: porque ela permite que o sujeito fale de si no tempo, misture lembrança com território, família com escola, rio com sala de aula.

[9] Romance centrado na vida de moradores de uma favela de Belo Horizonte/MG, especialmente das mulheres negras que sustentam a comunidade, como a Vó Rita. A narrativa acompanha a jovem Maria Nova, da infância à adolescência, durante o processo de desfavelamento, construindo uma analogia entre a favela e a senzala. Por meio desta metáfora, a autora evidencia a continuidade histórica da exclusão social e racial, bem como a força coletiva que emerge das memórias e resistências cotidianas.

Como venho afirmando desde a postulação do meu projeto de pesquisa: narrar não é só contar – é existir politicamente.

Como anunciei no início, minha própria trajetória – de homem negro, professor, vindo da Favela do Aço e deslocado para a Amazônia – atravessa este trabalho e não pode ser separada dele. Chegar a Óbidos e ver uma cidade que celebra intensamente sua herança portuguesa, mas pouco nomeia suas comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, acendeu em mim a mesma inquietação que, mais tarde, encontrei nos/as estudantes: Onde estamos quando a história oficial fala? Dessa fricção entre o que o território é e o que a instituição diz que ele é, que nasceu o problema desta dissertação.

Assim, retomo aqui a pergunta central que guiou toda a pesquisa: Como escutar, valorizar e visibilizar as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as dentro de uma instituição marcada por heranças coloniais da cidade de Óbidos, no Pará, e por projetos educativos que pouco dialogam com os saberes e sujeitos do território? Toda a construção teórica sobre identidade, diferença, branquitude não foi colocada ao acaso; ela foi convocada para dar nome ao que os/as estudantes diziam com outras palavras: muitas vezes, eles e elas estão na escola, mas não estão no currículo; aparecem nas estatísticas de matrícula, mas não nas referências; estão enraizados no território, mas não são reconhecidos como produtores de conhecimento.

Ao final deste percurso, posso afirmar que escutar essas narrativas confirmou algo que autores como Hall, Silva e Woodward (2014) já apontavam: as identidades não são essências e prontas: são quilombolas, aguardando reconhecimento, mas posições construídas, em meio a relações de poder. No nosso caso, isso se evidenciou quando estudantes diziam “acho que é sobre negros”, “acho que é sobre direito”, “entrei agora na associação e ainda não sei muito”. Não se tratava de desconhecimento puro, porém do efeito de um silenciamento histórico que dificulta até nomear-se quilombola. Por isso, era tão importante fazer uma pesquisa que não falasse **sobre** eles/as, mas **com** eles/as – reconhecendo suas vozes como lugar legítimo de produção de conhecimento e como fundamento de uma educação amazônica, decolonial e antirracista.

- **Principais achados e densidade analítica**

As narrativas analisadas revelam que ser quilombola na Amazônia contemporânea é habitar o *entre-lugar* – entre o rio e a escola, entre o território ancestral e o currículo técnico, entre o pertencimento e o apagamento. As vozes dos/as estudantes indicam que a escola pode tanto ampliar horizontes quanto produzir novas formas de silenciamento. Nesse espaço de travessia, ser quilombola não é uma

condição fixa, mas uma identidade em construção permanente, em diálogo com as experiências vividas, os marcadores sociais da diferença e as disputas simbólicas travadas dentro e fora do IFPA.

A escuta atenta das narrativas permitiu compreender que as identidades quilombolas são fluidas, relacionais e interseccionadas por raça, gênero e território, confirmando as perspectivas de Hall (2014) e Woodward (2014) de que as identidades são processos históricos e discursivos, sempre em disputa. Reforçando o dito, o que emergiu fortemente nas entrevistas, a dificuldade de alguns estudantes em nomear-se quilombola – expressa em frases como “acho que é sobre negros” ou “entrei agora na associação e ainda não sei muito” – revela o quanto a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e a branquitude, seja estrutural, seja institucional (Gomes, 2003; Schucman, 2014), seguem atuando como forças que delimitam os lugares do dizer e do existir dentro da escola.

Contudo, entre os silêncios e as hesitações, também emergem gestos de resistência. As falas mostram que, mesmo diante da ausência de políticas afirmativas locais, os/as estudantes reinventam sentidos de si, reconstroem pertencimentos e inscrevem sua presença em uma instituição que pouco os reconhece. Essa agência juvenil manifesta-se na valorização das comunidades de origem – “Sou da comunidade Arapucu” ou “Vim da comunidade Matá” nas referências aos saberes do campo e nas memórias transmitidas pelas famílias – marcas que evidenciam o papel da ancestralidade como eixo de formação identitária. Assim, as narrativas não apenas descrevem realidades, mas produzem conhecimento sobre elas, transformando-se em ato político e pedagógico de reexistência (hooks, 1995; Kilomba, 2019).

A análise dos eixos narrativos permitiu identificar três grandes achados interpretativos:

1. **Identidade e pertencimento**

Os/as estudantes reconhecem vínculos profundos com suas comunidades quilombolas, mas vivenciam tensões entre orgulho e receio de nomear-se como tal. Esta ambiguidade reflete os efeitos do racismo estrutural e da invisibilização histórica das populações negras amazônicas. Ser quilombola, para muitos, é uma descoberta tardia e um processo de afirmação que se dá na escola, mas não a partir dela. As falas revelam que a identidade é vivida como travessia, um movimento contínuo de autoafirmação diante das narrativas hegemônicas que insistem em negá-la.

Esse receio de nomear-se não representa ausência de consciência, mas o efeito de séculos de negação e invisibilização. A colonialidade de poder (Quijano, 2005) segue estruturando as formas de produção do conhecimento e o lugar do sujeito negro na escola. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostrou que o **ato de narrar** torna-se um gesto político de resistência, um modo de reexistir por meio da palavra. Nesse sentido, hooks (1995, p. 77) nos lembra que “[...] falar é um ato de resistência e de libertação, especialmente para quem foi historicamente silenciado”. Assim, as falas de jovens, como Tapajós e Mucurani, que dizem “eu sou preto” ou “me identifico como parda por causa da mistura”, não são apenas autodescrições, mas **enunciações identitárias em disputa**, atravessadas por histórias de apagamento e por processos de afirmação racial em curso.

2. Educação e (des)territorialização

O IFPA, análise das entrevistas, aparece como um espaço de deslocamento identitário, evidenciando que a experiência escolar é atravessada por uma dupla dinâmica: de um lado, a possibilidade social de acesso a direitos; de outro, a sensação de deslocamento e desenraizamento cultural. Os/as estudantes quilombolas narram a entrada no Instituto como uma conquista, mas também como um enfrentamento a códigos, linguagens e práticas que **nem sempre reconhecem o seu modo de estar no mundo**.

Esse tensionamento revela o quanto a escola ainda opera sob paradigmas da branquitude e da normatividade. Kilomba (2019, p. 47) observa que “[...] a branquitude se constrói como norma universal, enquanto os corpos negros são marcados como diferença”. No contexto amazônico, isso significa que o espaço institucional tende a invisibilizar os saberes tradicionais e a priorizar narrativas eurocentradas. Os dados da pesquisa sugerem, portanto, que o IFPA – embora promova ações afirmativas – **ainda carece de um PPP efetivamente quilombola, decolonial e antirracista**.

3. Narrativa e resistência

Contar-se é também reexistir. As narrativas analisadas evidenciam práticas de resistência que se expressam no modo como os/as estudantes reinterpretam o que é ser quilombola, afirmando o valor de suas comunidades, das mulheres que as criaram, dos saberes da floresta e da oralidade herdada. Cada relato, carregado de emoção,

memória e ancestralidade, questiona a hierarquia de saberes que estrutura a escola moderna e propõe uma epistemologia amazônica do vivido. “A mamãe sempre fala que onde a gente for, a gente nunca deve negar as nossas origens. Que somos quilombolas e que viemos do interior”, diz Dandara, com firmeza. Essa memória, transmitida de mãe para filha, torna-se um ato de continuidade ancestral, um modo de fazer da palavra, resistência.

Cada relato, carregado de emoção, memória e ancestralidade, questiona a hierarquia de saberes que estrutura a escola moderna e propõe uma epistemologia amazônica do vivido. Tapajós, ao afirmar, “**eu sou preto, sou preto sim**”, realiza um gesto de enunciação que, mais do que um marcador racial, é uma tomada de posição diante de um mundo que insiste em invisibilizar corpos negros. Como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 19), a “[...] pesquisa qualitativa é uma prática de tornar o mundo visível” – e, aqui, o mundo que se torna visível é o das margens amazônicas que a Instituição tende a silenciar.

Esses aprendizados interpretativos reforçam que as narrativas não são apenas dados empíricos, mas gestos de insurgência epistêmica. São, ao mesmo tempo, testemunhos da desigualdade e enunciações de potência. As vozes quilombolas, ao emergirem na pesquisa, desafiam a colonialidade de poder (Quijano, 2005) e produzem deslocamentos nas formas instituídas de conhecimento.

Ao narrar-se, os/as jovens quilombolas constroem pontes entre passado e futuro, entre saberes da floresta e saberes da escola. “**Eu gosto de lá quando é tempo de frutas, tem muita coisa boa lá; a gente não compra, a gente colhe**”, diz Aruã, evocando uma pedagogia do território que conjuga experiência e sustentabilidade. Esse dizer simples traduz a potência de uma epistemologia enraizada no cotidiano amazônico, que reconhece o valor dos saberes tradicionais e dos vínculos comunitários como fundamentos da aprendizagem.

- **Contribuições da pesquisa**

Ao evidenciar as vozes e trajetórias de jovens quilombolas amazônicos/as, esta dissertação contribui para ampliar o campo das Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica, propondo que o IFPA – Campus Óbidos repense sua atuação a partir de uma perspectiva territorializada, plural e decolonial. A escuta das narrativas demonstrou que não basta inserir o termo “diversidade” nos documentos institucionais; é preciso construir políticas que reconheçam as experiências, os saberes e as memórias

dos sujeitos que dão vida ao território amazônico. Trata-se de deslocar o centro da escola para as margens, entendendo que é nelas que se produz o conhecimento vital para a construção de uma educação realmente emancipadora.

Do ponto de vista institucional, o estudo aponta a urgência de o IFPA reavaliar suas práticas pedagógicas e políticas, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também o **pertencimento pleno dos/as estudantes quilombolas**. É necessário fortalecer o papel do NEABI e do Observatório de Linguagem, Raça, Gênero e Diversidade Sexual, como instâncias formativas e críticas, articuladas às das Leis Nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e Nº. 11.645/08 (Brasil, 2008a), que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O NEABI, as ações de extensão com comunidades quilombolas e a efetivação das Leis não podem ser tratadas como apêndices ou atividades complementares, mas sim como núcleos estruturantes da missão institucional do IFPA. Ao tornar visível a presença quilombola no campus, esta pesquisa reafirma que uma instituição pública de educação na Amazônia precisa dialogar com os povos do território – indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas – e reconhecer nestes sujeitos não apenas destinatários de políticas, porém parceiros na produção do conhecimento. O NEABI, quando fortalecido, assume papel estratégico na reconfiguração curricular, na formação docente e na produção de uma pedagogia amazônica antirracista.

Do ponto de vista acadêmico, esta dissertação reafirma a narrativa como método e epistemologia insurgente nas ciências humanas. Ao tomar a palavra dos/as estudantes como centro da análise, o trabalho rompe com a tradição de pesquisas que tratam os sujeitos quilombolas como objetos e não como produtores de conhecimento. Assim, demonstra que narrar é também teorizar; que a voz que emerge das margens tem força para produzir categorias, conceitos e novas linguagens sobre a educação e sobre o próprio ato de pesquisar. A narrativa, nesse sentido, é um gesto político de (re)existência e uma metodologia que devolve à pesquisa seu caráter ético e humano.

No campo social, as contribuições deste estudo se expandem para além dos muros do IFPA. Ao trazer à cena as experiências e identidades de jovens quilombolas amazônicos/as, a pesquisa fortalece a luta por visibilidade e reconhecimento das populações tradicionais, desafiando as estruturas de poder que, historicamente, marginalizaram suas vozes. As narrativas analisadas revelam que uma educação comprometida com a justiça social precisa estar ancorada nas histórias e saberes do território, compreendendo que as margens produzem saberes tão legítimos quanto os centros.

Em suma, este trabalho propõe a construção de uma Amazônia pedagógica que compreende a floresta, os rios e as ancestralidades como dimensões educativas. Isto significa reconhecer que cada comunidade quilombola é também uma escola, que cada rio ensina sobre resistência, e que cada memória compartilhada é um ato de preservação da vida. Essa concepção amplia o horizonte da educação brasileira, convidando gestores, professores e pesquisadores a escutarem o que a Amazônia tem a ensinar: que não há conhecimento neutro, nem educação libertadora, sem o diálogo com as vozes silenciadas.

- **Encerramento**

Esta pesquisa chega ao fim, mas a travessia que ela anuncia, continua. O que começou como uma inquietação acadêmica, revelou-se um percurso de vida e de (re)existência. Ao escutar as narrativas dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as, aprendi que cada palavra dita, cada silêncio escutado e cada gesto de resistência compõem um mosaico de saberes que desafia as fronteiras da ciência e da escola. Descobri que pesquisar, aqui, é também viver e devolver: devolver escuta, reconhecimento e dignidade às vozes que, por tanto tempo, ecoaram apenas nas margens.

Ao olhar para trás, reconheço que este trabalho foi também uma autobiografia coletiva. Cada história contada pelos/as jovens de Óbidos dialoga com a minha própria infância, com o menino negro que cresceu na Favela do Aço, sonhando com um mundo mais justo, e com o professor que atravessou o país em busca de uma educação capaz de transformar vidas. Escutar os/as estudantes foi, portanto, reencontrar a mim mesmo: compreender que minha trajetória é parte de uma história maior, tecida por muitos que vieram antes e que continuam a caminhar ao meu lado.

Retomo, então, a pergunta que moveu este estudo: **Como escutar, valorizar e visibilizar as narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as dentro de uma instituição marcada por heranças coloniais?** A resposta está, talvez, na própria escuta: escutar, não como quem recolhe dados, mas como quem se reconhece parte da história que se conta. Escutar, aqui, foi um gesto de reexistência. Ao fim, este trabalho reafirma que **as narrativas quilombolas amazônicas não apenas descrevem vidas: elas ensinam modos outros de conhecer, sentir e educar**. Que a universidade e o Instituto Federal possam aprender com elas – e que, a partir delas, possamos continuar

entrelaçando raça, gênero e sexualidade para reinventar uma educação verdadeiramente plural, decolonial e amazônica.

Esta dissertação, portanto, não termina: ela se espalha. Espalha-se nas práticas docentes, que ousam letrar-se racialmente; nas salas do IFPA, que abrem espaço para o debate sobre identidade, território e pertença; nas ações do NEABI, que seguem plantando sementes de igualdade. Espalha-se também em cada estudante que aprende a dizer com orgulho: “sou quilombola”, e em cada educador, que compreende que educar é também decolonizar.

A pesquisa aponta a necessidade de que o Instituto Federal do Pará reconheça, de forma mais sistemática, as narrativas e experiências dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as como parte constitutiva do cotidiano escolar. Tal reconhecimento pode expressar-se por meio de práticas pedagógicas que valorizem os saberes do território, da escuta institucional e da inserção dessas experiências no currículo e nas ações formativas da escola. Assim, a pesquisa não se encerra em si mesma, mas se projeta como possibilidade de reflexão e ação no interior da Instituição, contribuindo para a construção de práticas educativas mais sensíveis às trajetórias e aos pertencimentos dos sujeitos que nela circulam.

Retomar a metáfora da travessia, neste momento final, permite compreender que as narrativas escutadas ao longo da pesquisa não representam pontos de chegada, mas movimentos em curso. As trajetórias dos/as estudantes quilombolas amazônicos/as, assim como a do próprio pesquisador, revelam deslocamentos marcados por desafios, resistências e reinvenções. Encerrar esta dissertação, portanto, não significa concluir a travessia, mas reconhecer que ela continua a se fazer nos cotidianos escolares, nas práticas docentes e nas experiências de vida que seguem sendo narradas, disputadas e ressignificadas no interior da escola pública amazônica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA PARÁ. A herança portuguesa que revela a identidade do povo amazônico. Publicado em: 29/07/2017. Redação. **Agência PA (SECOM)**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/1482/a-heranca-portuguesa-que-revela-a-identidade-do-povo-amazonico. Acesso em: 13 set. 2025.

AGUIAR, Kátia. Em Óbidos, rodovia PA-437 ganha asfalto em toda sua extensão. Publicado em: 30/05/2023. Obras Públicas. **Agência Pará**. Disponível em: https://www.agenciapara.com.br/noticia/44146/em-obidos-rodovia-pa-437-ganha-asfalto-em-toda-sua-extensao. Acesso em: 10 nov. 2025.

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRUTI, José Maurício. A Emergência dos “Remanescentes”: Notas para o Diálogo entre Indígenas e Quilombolas. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/11362. Acesso em: 07 out. 2025.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.
Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12548. Acesso em: 04 nov. 2025.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/34. Acesso em: 04 nov. 2025.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 4, Especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: https://revistashomol.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221. Acesso em: 10 nov. 2025.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, Manoel de Oliveira. Entrevista narrativa: uma possibilidade metodológica para as pesquisas em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 497-213, set./dez. 2013.

BDOBIDOS.NET.BR. **História de Óbidos**. 2017a. Disponível em: https://www.obidos.net.br/index.php/obidos/museu-contextual/906-forte-pauxis. Acesso em: 07 out. 2025.

BDOBIDOS.NET.BR. **História de Óbidos 4**: histórico da Catedral de Sant'Ana. Publicado em: 09/08/2017b. Disponível em: https://www.obidos.net.br/index.php/obidos/museu-contextual/1269-historia-de-obidos-04-historico-da-catedral-de-sant-ana. Acesso em: 07 out. 2025.

BDOBIDOS.NET.BR. **Quartel de Óbidos, atualmente Casa de Cultura**. Publicado em: 28/03/2023. Disponível em: https://www.obidos.net.br/index.php/fotografias/5844-quartel-de-obidos-atualmente-casa-da-cultura. Acesso em: 07 out. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. 2. ed. São Paulo: Companhia. das Letras, 2022.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas**: o racismo da cor na era pós-racial. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

BONILLA-SILVA, Eduardo. As transformações do racismo estrutural: entrevista com Eduardo Bonilla-Silva. [Entrevistado por: Luiz Augusto Campos e Marcia Lima]. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 261-271, maio-ago. 2024.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/ts/a/5L4sp4vkN8VSFrCCFGvKJyL/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 07 nov. 2025.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios da psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2004. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 05/06/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Relatora: Nilma Lino Gomes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de novembro de 2012a, Seção 1, p. 8. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012b, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 210, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde [...] no uso de suas competências regimentais conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006, e considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; [...]. Brasília, DF: MS/CNS, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 04 nov. 2025.

CABRAL, Danielle. Óbidos, 319 anos de história, natureza e poesia. Publicado em: 01/10/2016. **www.obidos.net.br**. Disponível em: https://www.obidos.net.br/index.php/obidos/sobre-obidos/595-obidos-319-anos-de-historia-natureza-e-poesia. Acesso em: 07 out. 2025.

CANDAU, Vera M.ª Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**: o racismo e o sexismo na formação do Brasil. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CPI-SP. Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP). **Comunidades Quilombolas de Óbidos**. 2023. Disponível em: https://cpisp.org.br/quilombolas-de-obidos/. Acesso em: 12 set. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Genebra: ONU, 1989.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

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

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

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Áreas das Cabeceiras**: Terras de Remanescentes. Belém: UFPA, 1999.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Amazônia Negra**: resistência e construção de territórios. Belém: UFPA, 2009.

G1. Serviço geológico do Brasil vai a Óbidos para monitorar e medir níveis e vazão do rio Amazonas. Publicado em: 25/05/2021. **G1 Santarém-PA**. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/05/25/servico-geologico-do-brasil-vai-a-obidos-para-monitorar-e-medir-niveis-e-vazao-do-rio-amazonas.ghtml. Acesso em: 10 nov. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro nas Américas. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 out. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. [*E-book*]. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Benedito Custódio (org.). **Racismo e anti-racismo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1988. p. 215-223.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOOGLE. Campus Óbidos. IFPA 2024. Notícias. **Giro Portal**. Disponível em: https://www.giroportal.com.br/noticias/categoria/93-para. Acesso em: 07 out. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Tradução: Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**. v. I. Brasília: Unesco, 2010. p. 181-218.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Cáscia Lopes. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Belém: IFPA, 2017.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Óbidos. **Projeto de Desenvolvimento de Campus – PDC Óbidos**. Óbidos: IFPA, 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira e Simon Butler. São Paulo: Cobogó, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

JOSSO, Lídia. **A formação do sujeito na adolescência**: entre passagens e experiências. São Paulo: Editora XYZ, 2006.

LAMONT, Michèle. **The dignity of working men**: morality and the boundaries of race, class, and immigration. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 59-76.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 57-81, 2017. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/507. Acesso em: 04 nov. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. Quito: Abya-Yala, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, Maria Aparecida Colares. **Racionalidades, cidadania e desenvolvimento rural**: a formação do técnico em agropecuária no norte de Minas Gerais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-388, maio/ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional**: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 57-73.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. [*E-Book*]. 5. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2011.

PAIVA, Edilma Aparecida Rodrigues. Pesquisa narrativa: possibilidades e desafios para o campo educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 257-272, jan./abr. 2008.

PAULINO, Rosângela; SILVA, Renato. **Educação, territórios e resistências quilombolas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Tradução: Sônia Guardiola. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. 1. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François Lefebvre. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the Human Sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

SANTOS, J. Ribeiro dos *et al.* **Territórios quilombolas e políticas de titulação na Amazônia**. Brasília: Incra, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Resenha do Livro: FRY, Peter. *A Persistência da Raça*: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 350 p. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 287-292, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/TjVVpkwJxyV7cbkZZYsqVSG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Tradução: Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Tradução: T. T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. [*E-book*]. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Tradução: Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO/DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTO ELETRÔNICO NO CATÁLOGO DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET/RJ E NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação abaixo citada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo, a partir da presente data, o CEFET/RJ, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissões assinadas abaixo, no Catálogo Online do Sistema de Bibliotecas e no Repositório Institucional do Cefet/RJ, ou qualquer outro formato de disseminação da informação que a instituição implemente, no formato PDF, para fins de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada por esta Instituição.

1- Tipo de trabalho: [ ] Projeto Final (Graduação) [ ] Especialização
[**X**] Dissertação [ ] Tese

2- Identificação do trabalho/autor(es):

Curso: **Interdisciplinar em Relações Étnico Raciais**
Título: **Narrativas de estudantes quilombolas amazônicos/as do Instituto Federal do Pará (IFPA) - campus Óbidos – Identidade em trânsito e resistência**
Autor(es): **Azenclever Bruno dos Santos**
Orientador: **Prof. Dr. Talita de Oliveria**
Co-orientador:_____

3- Informações de acesso ao trabalho:

Este trabalho é confidencial? [ ] Sim [**X**] Não
Pode ser liberado para publicação? [**X**] Total [ ] Parcial [ ] Não
Justifique:_____
_____
Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Sumário
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Bibliografia
[ ] Outras partes do trabalho: _____

Rio de Janeiro, 20/02/2026

gov.br Documento assinado digitalmente
AZENCLEVER BRUNO DOS SANTOS
Data: 20/02/2026 19:21:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do(s) autor(es)

gov.br Documento assinado digitalmente
TALITA DE OLIVEIRA
Data: 21/02/2026 17:48:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do orientador

_____
Assinatura do co-orientador