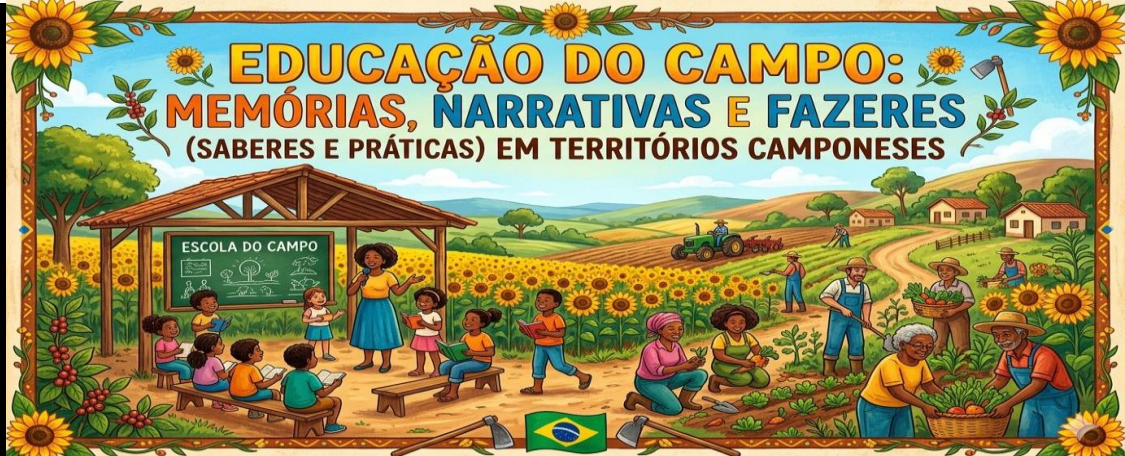




EDUCAÇÃO DO CAMPO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE CULTURAL: VOZES, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM JOVEM QUILOMBOLA

RURAL EDUCATION, RESISTANCE AND CULTURAL IDENTITY: VOICES, MEMORIES AND EDUCATIONAL EXPERIENCES OF A YOUNG QUILOMBOLA

Fábio Silva de Oliveira

Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos
fabiosilvadeoliveira861@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5751-6291>

Francisauro Fernandes da Costa

Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Óbidos
Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação
francisaurocosta55@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8717-0330>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a história de vida de um sujeito quilombola, mobilizando memórias e experiências escolares, revelando tensões, resistências e contradições na luta pelo direito à Educação do/no Campo no contexto amazônico. O recorte temporal das experiências vividas está situado entre o período de 2004 a 2025, compreendendo as fases da infância, juventude, início da escolarização básica até o ingresso no Ensino Superior no curso de Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), campus Óbidos, por meio da parceria institucional entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O estudo justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas e de compreender como os sujeitos do campo (as juventudes) vivenciam, na prática, os avanços e as limitações das políticas públicas educacionais. As discussões e reflexões teóricas fundamentam-se em autores como Caldart (2008); Freire (1979); Stuart Hall (2006), Arroyo (2012); Munanga (2005), entre outros. Adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios do método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010) e na perspectiva da história de vida com ênfase para as narrativas de escolares. Os resultados evidenciam que a trajetória escolar do jovem quilombola foi marcada por deslocamento geográfico, precariedade estrutural das escolas do campo, ausência de políticas educacionais e por experiências de discriminação racial e social. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam estratégias de resistência construídas na coletividade, visando o fortalecimento identitário e a valorização dos saberes tradicionais a partir da participação em movimentos sociais organizados como forma de enfrentamento às desigualdades sócio-históricas e educacionais. Conclui-se que a história de vida analisada constitui importante instrumento de reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da Educação do Campo no contexto amazônico. Ademais, enfatiza-se que a história de vida, quando orientada pela perspectiva de transformação social defendida pela política do Pronera, torna-se de fundamental importância para que a maioria das pessoas, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social, tenha acesso a uma educação de qualidade, crítica e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do campo. Direito à educação. Juventude quilombola.

ABSTRACT: This article aims to analyze the life story of a quilombola subject, drawing on memories and school experiences, revealing tensions, resistance, and contradictions in the struggle for the right to education in rural areas in the Amazon context. The time frame of the experiences covered is from 2004 to 2025, encompassing the phases of childhood, youth, and early basic schooling until entry into higher education in the Rural Education Course offered by the Federal University of Western Pará (Ufopa), Óbidos Campus, through an institutional partnership between the Institute of Colonization and Agrarian Reform (Incra) and the National Program for Education in Agrarian Reform (Pronera). Thus, the study is justified by the need to give visibility to historically silenced voices and to understand how rural subjects (young people) experience, in practice, the advances and limitations of public education policies. The theoretical discussions and reflections are based on authors such as Caldart (2008); Freire (1979); Stuart Hall (2006), Arroyo (2012); Munanga (2005), among others. We adopt a qualitative approach methodology, based on the principles of the (auto)biographical method (Nóvoa, Finger, 2010) and on the perspective of life history with an emphasis on schoolchildren's narratives. The results show that this young quilombola's educational trajectory was marked by geographical displacement, structural precariousness of rural schools, lack of educational policies, and experiences of racial and social discrimination. At the same time, the narratives reveal strategies of resistance built collectively, aimed at strengthening identity and valuing traditional knowledge through participation in organized social movements as a way of confronting socio-historical and educational inequalities. It is concluded that the life history analyzed constitutes an important tool for critical reflection on the limits and possibilities of Rural Education in the Amazonian context. Furthermore, it is emphasized that when guided by the perspective of social transformation advocated by Pronera policy, life history becomes of fundamental importance for most people, especially those in situations of greater social vulnerability, to have access to quality, critical, and emancipatory education.

KEYWORDS: Rural education. Right to education. Quilombola youth.

Introdução

O presente artigo é resultado das ações didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), campus Óbidos (COBI), ofertado em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito da política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a partir do Eixo Temático I: Identidade e Processos Identitários.

Nesse contexto, buscamos responder ao seguinte questionamento: de que modo a história de vida de um sujeito quilombola, a partir do uso da memória e das experiências escolares, revela as tensões, as resistências e as contradições da luta pela garantia de direitos à Educação do/no Campo no contexto amazônico?

As mediações e reflexões teóricas e metodológicas deste trabalho foram desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em História, Memória e Educação do Campo na Região do Baixo Amazonas, vinculado à Linha de Pesquisa: História, Memória, Investigação Científica e Formação inicial de professores(as) do campo no contexto amazônico.

Este texto objetiva analisar como as narrativas de vida de um sujeito quilombola, construídas a partir da memória e das experiências escolares, evidenciam os conflitos, as estratégias de resistência e as contradições históricas presentes no processo de efetivação do direito à Educação do/no Campo no contexto amazônico.

Para melhor compreensão da temática, organiza-se o trabalho em quatro partes que se articulam entre si, além desta introdução. Inicialmente, abordam-se, de maneira bem sucinta, as principais categorias analíticas que amparam o referencial teórico desta investigação. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos, ressaltando a importância da História de Vida no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Posteriormente, apresentam-se os resultados e as discussões, organizados em subseções. A primeira refere-se aos saberes e à diversidade sociocultural da comunidade, partindo da própria história de vida do jovem quilombola, ampliando a reflexão para o contexto comunitário no qual está inserido. A segunda apresenta a vida educacional e a trajetória escolar, destacando o percurso vivido dentro da comunidade e o processo de saída para a continuidade dos estudos no Ensino Médio. E, na terceira subseção, são discutidas as perspectivas da formação no curso de Pedagogia do Campo, contemplando o período do ingresso e algumas experiências formativas vivenciadas ao longo do primeiro semestre na universidade.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, sintetizando as principais reflexões construídas ao longo desta investigação e enfatizando que a história de vida do jovem quilombola é marcada pela resiliência, curiosidade e desejo de crescer e contribuir, não apenas com a própria formação, mas também com a comunidade onde vive.

Referencial teórico

A presente escrita narrativa fundamenta-se em referenciais teóricos que articulam os conceitos de identidade, territorialidade, Educação do Campo e formação crítica, compreendendo a trajetória formativa de sujeitos quilombolas como

parte de um processo histórico e social mais amplo. A análise parte do entendimento de que a experiência individual não se dissocia das estruturas políticas, culturais e educacionais que atravessam os territórios do campo.

No que concerne à construção identitária, dialoga-se com as contribuições de Stuart Hall (2006), que entende a identidade como um processo dinâmico e relacional, constituído, historicamente, por meio das interações sociais e culturais. Para o autor, as identidades não são essencialmente fixas, mas produções contínuas que se constroem na articulação entre memória, cultura e representação. Tal perspectiva possibilita compreender a identidade quilombola como construção coletiva marcada por experiências de resistência, ancestralidade e pertencimento territorial.

A noção de território, por sua vez, é abordada a partir dos escritos de Haesbaert (2004), que amplia o conceito para além da dimensão físico-geográfica. Para o autor, o território envolve dimensões simbólicas, políticas e culturais, constituindo-se como espaço de produção de sentidos e de exercício de poder. Desse modo, os territórios quilombolas são espaços de (re)afirmação identitária e de luta por reconhecimento, nos quais se articulam práticas sociais, saberes tradicionais e processos de territorialização que expressam vínculos históricos com a terra.

Quanto à Educação do Campo, as reflexões baseiam-se nas contribuições de Caldart (2008), a partir da afirmação de que esta modalidade deve ser pensada na tríade campo-política pública-educação.

Além disso, lança-se mão dos estudos de Miguel Arroyo (2012), que contribuem para a compreensão do acesso à educação como direito historicamente negado aos povos camponeses, tendo em vista que, para o autor, a inserção desses sujeitos nos espaços escolares e universitários representa não apenas ampliação de oportunidades individuais, mas também afirmação política e reconhecimento social. Desse modo, as políticas públicas voltadas à formação em nível superior de sujeitos do campo são instrumentos de democratização do conhecimento e enfrentamento das desigualdades estruturais.

Nesta mesma direção, a perspectiva pedagógica fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire (1979), que entende a educação como prática dialógica

e emancipadora. Para o autor, a formação crítica dos sujeitos ocorre na relação entre reflexão e ação, possibilitando a leitura do mundo e a transformação da realidade. Esta abordagem sustenta a compreensão de que os processos formativos vivenciados por sujeitos do campo devem estar vinculados às suas realidades concretas, valorizando saberes locais e promovendo consciência crítica.

O referencial teórico adotado permitiu compreender a trajetória formativa analisada neste estudo como resultado da articulação entre identidade, território e políticas educacionais, possibilitando o entendimento de que a história de vida e formação superior de sujeitos quilombolas, nesse contexto, ultrapassam o âmbito individual e assumem dimensões coletivas, configurando-se como processos de resistências históricas, afirmação cultural e transformação social.

Procedimentos metodológicos

Adotam-se, neste estudo, os princípios do método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010) e a perspectiva das narrativas de vida como importantes estratégias formativas no campo das Ciências Humanas e Sociais (Bragança, 2012). Segundo a abordagem, a narrativa é um dispositivo que possibilita refletir criticamente sobre o próprio percurso de formação, articulando experiências pessoais, sociais e educacionais, e o processo de construção da identidade ao longo da vida.

Destaca-se ainda a contribuição significativa da oficina de *memorial acadêmico como dispositivo de pesquisa e formação*¹, que foi fundamental para a compreensão do memorial como gênero textual descritivo, analítico, interpretativo e como instrumento de (auto)formação, bem como para o desenvolvimento da escrita crítica-reflexiva sobre as experiências de vida pessoal e educacional.

A escrita deste artigo, pois, assume um caráter (auto)afirmativo, uma vez que permite revisar memórias, vivências e aprendizagens construídas em diferentes contextos, especialmente no âmbito familiar, comunitário e escolar.

¹ Trata-se de uma atividade desenvolvida no decorrer do componente curricular de Introdução à Sociologia como orientação para a escrita narrativa no Tempo Comunidade. Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 75-94. ISSN 2675-5955 DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.756

Resultados e discussões

Saberes e Diversidade Sociocultural da Minha Comunidade

O autor deste texto é um jovem do campo, nascido no ano de 2004. Seu nome foi escolhido por sua mãe, motivada pelo fato de considerá-lo bonito, mas foi uma decisão tomada em concordância com o pai. Embora eles não soubessem, o significado etimológico do nome *Fábio* tem origem no latim *Fabius* e está associado, historicamente, ao cultivo agrícola, conforme aponta Guérios (2003).

A relação simbólica entre o nome e a terra dialoga com sua trajetória de vida, marcada pela convivência com o trabalho agrícola e comunitário no lugar onde nasceu, a Comunidade Quilombola Castanhanduba, localizada no município de Óbidos, no estado do Pará, que fica, aproximadamente, a 75 km da cidade, cujo acesso ocorre por via fluvial ou terrestre.

Trata-se de um território constituído, historicamente, a partir da resistência de seus antepassados, no qual se desenvolvem relações sociais fundamentadas na solidariedade, no sentimento de pertencimento e no trabalho coletivo. Para Munanga (2005), as comunidades quilombolas se estruturam a partir da memória da resistência negra e da construção coletiva de territórios de liberdade.

O processo de formação da comunidade remonta ao ano de 1786, quando negros refugiados passaram a ocupar o território. Tal forma de ocupação do espaço revela o que Haesbaert (2004) compreende como territorialidade, ou seja, a construção de vínculos simbólicos, culturais e materiais com o lugar vivido, que ultrapassam a dimensão física da terra.

Antigamente, a comunidade era composta por árvores de grande porte, especialmente castanheiras. Diante dessa característica natural, seus primeiros moradores passaram a denominá-la Cateanduba, mas, com o passar do tempo e o aumento do número de moradores, o nome foi reformulado e passou a ser denominada Castanhanduba, termo que remete à castanha em abundância, permanecendo assim até os dias atuais.

À frente da comunidade, localiza-se um lago que desempenha papel fundamental no abastecimento de água da população local. As atividades de pesca,

coleta da castanha e do cumaru e cultivo da roça, por exemplo, caracterizam-se como práticas econômicas de base familiar e comunitária, o que se aproxima da análise de Wanderley (2009), ao afirmar que a economia camponesa se organiza a partir do trabalho coletivo e da relação direta com a natureza.

Atualmente, a Comunidade Quilombola Castanhanduba possui um quantitativo populacional de, aproximadamente, 128 famílias/habitantes. O território integra a Área das Cabeceiras e foi titulado no ano de 2000. Este reconhecimento jurídico do território representou uma conquista histórica para os moradores locais, pois, de acordo com a Comissão Pró-Índia de São Paulo (2018), a titulação das terras quilombolas assegura não apenas o direito à terra, mas também a preservação da cultura e do modo de vida desses povos tradicionais.

A ideia de pertencimento na comunidade se constrói a partir do reconhecimento coletivo de quem somos enquanto sujeitos históricos e sociais, pois, como explica Hall (2006), a identidade não é algo fixo, mas construída continuamente nas relações sociais e nas experiências compartilhadas, o que se evidencia e, como a Comunidade Quilombola Castanhanduba se reconhece e se afirma socialmente.

Elementos como a cultura, a fé e a educação escolar e não escolar são pilares fundamentais do processo de construção identitária, fortalecendo os laços comunitários e orientando as práticas cotidianas. Dessa forma, a identidade assumida pela Comunidade Quilombola Castanhanduba revela um movimento consciente de autoafirmação, no qual passado, presente e expectativas de futuro se articulam na luta pela valorização, pelo reconhecimento e pela garantia de direitos individuais e coletivos.

Por outro lado, aspectos como a moradia, a participação no cotidiano comunitário, a partilha de regras, tradições, laços familiares, históricos e sociais conferem aos sujeitos o direito de pertencer à comunidade. Nesse sentido, é válido ressaltar que nem todos os moradores nasceram na comunidade ou possuem vínculos familiares diretos com ela. Entretanto, ao se envolverem em suas lutas, reconhecerem seus valores e compartilharem de sua cultura e história, passam a se

identificar com a comunidade, ainda que não sejam considerados pertencentes ao sentido tradicional.

Quanto ao processo de desenvolvimento local, pode-se dizer que, desde a formação da comunidade até os dias atuais, ocorreram certos avanços relacionados ao processo de globalização que influencia diretamente os territórios, introduzindo novos elementos técnicos e informacionais (Santos, 2006).

Em Castanhanduba, este processo se materializou na implantação do poço artesiano, na criação da escola, na oferta de energia elétrica e, mais recentemente, no acesso à internet. Nesse contexto, é importante mencionar que no âmbito educacional, destaca-se a presença majoritária de membros da própria comunidade atuando como vigias, serventes e demais funcionários da escola, o que evidencia conquistas importantes no acesso ao trabalho formal.

Quanto aos aspectos socioculturais e aos saberes tradicionais, vale destacar que toda comunidade tradicional possui saberes próprios transmitidos entre gerações, tendo em vista que estes resultam, segundo Diegues (2004), da observação da natureza e da experiência cotidiana, sendo fundamentais para a manutenção da vida e da identidade cultural.

Desse modo, as práticas relacionadas à medicina tradicional e às crenças populares presentes na Comunidade Quilombola Castanhanduba exemplificam o processo de transmissão de conhecimentos. Por exemplo, tem-se o “quebranto”, quando se acredita que, ao brincar ou se apegar excessivamente a uma criança, ela pode adoecer e, nesses casos, é levada a uma benzedeira para que possa receber tratamento.

As práticas socioculturais representam saberes tradicionais transmitidos de geração em geração. Além disso, há os saberes tradicionais relacionados ao uso de plantas medicinais, tais como: mastruz - as folhas são maceradas para extração do sumo, que serve para o tratamento de gripes e tosse; erva-cidreira - chá preparado com as folhas, atua como calmante natural e ajuda no sono; andiroba - o óleo extraído da semente serve para alívio de dores, inflamações e picadas; copaíba - o óleo retirado do tronco da árvore é utilizado para inflamação e cicatrização; quebra-pedra - a infusão das folhas serve para tratamento de problemas urinários; hortelã,

cujo chá feito das folhas serve para dores de estômago e resfriado, dentre outros saberes medicinais existentes na comunidade.

Desse modo, compreende-se que o Quilombo Castanhanduba é marcado por uma diversidade de ideias, crenças e valores sociais que orientam sua organização e fortalecem sua identidade coletiva. No campo religioso, observa-se a presença de diferentes denominações, com destaque para a Igreja Católica São Sebastião, que representa a primeira expressão religiosa da comunidade. Posteriormente, ocorreu a constituição de igrejas evangélicas, como a Igreja Adventista da Promessa, Emanuel Batista, El Shaddai e Assembleia de Deus.

Para além das instituições religiosas formais, a fé é um elemento central da vida comunitária, sendo compreendida como a crença de que as coisas podem dar certo e como um princípio que sustenta a esperança e a resistência cotidiana, podendo se manifestar de diferentes formas, seja na crença em Deus, seja nos santos, seja em práticas de espiritualidades de matriz africana, compondo um cenário de diversidade religiosa e de saberes que integram o cotidiano da comunidade.

O respeito às diferenças, às escolhas individuais e às formas de identificação do outro configura-se como um valor fundamental, assim como o trabalho coletivo, expresso nas práticas de mutirão e de ajuda mútua, que reforçam os laços de solidariedade e pertencimento. Desse modo, a comunidade se define como quilombola, a partir de sua ancestralidade negra africana e de seus antepassados que resistiram à escravidão e constituíram esse território, trazendo consigo cultura, saberes e modos de vida próprios.

A identidade quilombola afirma-se na luta contínua pelo reconhecimento e pela garantia de direitos assegurados aos remanescentes de quilombos, reafirmando a memória, a resistência e a dignidade coletiva. Assim, a Comunidade Quilombola Castanhanduba tem vivenciado transformações significativas no mundo do trabalho, refletindo processos de valorização e adequação das atividades produtivas locais. Estas mudanças abrangem desde a agricultura até setores mais específicos, como a inserção de moradores da comunidade no ambiente escolar.

Na lavoura, observa-se um avanço importante com a introdução de fornos elétricos e a melhoria dos meios de transporte utilizados no carregamento e

escoamento da produção agrícola. Além disso, o transporte fluvial desempenha papel fundamental na geração de emprego e renda, uma vez que quatro embarcações de pequeno porte estão em funcionamento, realizando o deslocamento entre a comunidade e a cidade e garantindo o sustento das famílias envolvidas nessa atividade. Existe ainda o transporte terrestre, por meio de um ônibus na comunidade, que também representa um avanço relevante ao possibilitar a contratação de moradores locais, fortalecendo a economia interna.

Soma-se a isso o fortalecimento da pesca artesanal, que atualmente permite a alguns moradores obterem renda a partir do próprio pescado, consolidando novas formas de subsistência e autonomia econômica dentro da própria comunidade.

Foi nesse contexto social, político, econômico e territorial que a família de um dos autores sempre viveu, com atividades ligadas à terra e às águas, tendo como principais meios de subsistência a pesca, a coleta de castanha e de cumaru e o cultivo da roça, práticas que integram seu modo de vida e fortalecem sua identidade enquanto comunidade tradicional, já que esse modo de vida está diretamente relacionado ao que Diegues (2004) define como saberes construídos na relação contínua entre os grupos tradicionais e a natureza, nos quais trabalho, cultura e território se articula.

Nesse território, sua participação nos movimentos sociais da comunidade ocorreu de forma ativa, embora não seja formalmente associado à Associação Quilombola ARCONECAB. Apesar disso, o envolvimento acontece, principalmente, por meio dos seus pais, que são associados há bastante tempo, já que possuem vínculo territorial com a comunidade e participam diretamente das decisões coletivas. Dessa forma, é beneficiado e integrado às ações da associação enquanto sujeito-jovem pertencente à comunidade quilombola, participando de reuniões, encontros e mobilizações que visam a defesa dos direitos comunitários e o fortalecimento do bem comum.

Além disso, participa de atividades promovidas no espaço escolar, como reuniões e marchas que contribuem para o fortalecimento da cultura, da identidade e da educação quilombola, como quando esteve presente em eventos voltados à preservação ambiental, como a Consulta Livre, Prévia e Informada (CLPI) do REDD+,

realizada em julho de 2025, que trouxe discussões sobre reflorestamento e proteção florestal.

Portanto, mesmo não sendo associado formalmente ao referido movimento social, seu engajamento se dá pela participação comunitária, acompanhamento das lutas coletivas e compromisso com o futuro da comunidade, com a intenção de um dia se associar formalmente, quando possível, na intencionalidade de sempre buscar melhores condições de vida a todos.

Vida Educacional e Trajetória Escolar na Educação Básica

Antes de adentrar sua trajetória escolar, cabe destacar que nasceu no ano de 2004, um período marcado no âmbito político pela realização de eleições municipais e pela consolidação de políticas públicas de cunho social, como o Programa Bolsa Família, criado em 2003 e ampliado em 2004.

Diante desse contexto sociopolítico, iniciou sua trajetória escolar e educacional aos três anos, no ano de 2008, cursando o Maternal II na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Sebastião, localizada em sua comunidade de origem. À época, a escola encontrava-se em sua fase inicial de funcionamento, dispondo de apenas uma sala de aula em seu primeiro prédio. Em razão das limitações de infraestrutura física, parte das atividades escolares eram realizadas em um barracão comunitário, conhecido como clipe, espaço que era dividido internamente para possibilitar o atendimento aos alunos.

Ainda no ano de 2008, com a construção de um novo prédio escolar, a comunidade passou a contar com uma estrutura educacional mais ampla e adequada. Por essa razão, ocorreu sua transferência para o novo prédio da Escola São Sebastião, que passou a dispor de seis salas de aula, biblioteca, secretaria escolar, diretoria, dois banheiros e uma quadra. Ressalta-se que, nesse período inicial, a escola ainda não possuía muro, nem guarda-corpo, estruturas que vieram a ser construídas apenas anos depois, diferentemente da realidade atual, em que o muro da escola se encontra em processo de construção.

Durante os anos de 2008, 2009 e 2010, período que compreende o Maternal II, o Pré-escola I e o Pré-escola II da sua trajetória escolar, as aulas eram marcadas por práticas pedagógicas dinâmicas e lúdicas. Recorda-se, de modo especial, das atividades desenvolvidas pelas professoras que utilizavam músicas e brincadeiras como estratégias de ensino. Uma dessas experiências foi a dança ao som do *Jacaré poiô*, na qual os alunos formavam uma espécie de “trenzinho”, promovendo interação, movimento e aprendizagem de forma prazerosa. Estas atividades contribuíram, significativamente, para o processo inicial de alfabetização, possibilitando a diferenciação entre números e letras, bem como o reconhecimento das vogais e consoantes.

Um aspecto marcante desse período, que se estendeu até o terceiro ano do ensino fundamental, refere-se às condições de acesso à escola. Nessa época, sua família residia em um sítio chamado Bom Buraco, localizado a, aproximadamente, um quilômetro da comunidade, o que os obrigava a realizar diariamente o trajeto a pé. O deslocamento era feito, frequentemente, sob sol intenso, ou em meio a fortes chuvas, o que, por vezes, ocasionava atrasos na chegada à escola.

Entre as memórias mais significativas desse período, o jovem destaca um episódio ocorrido em um dia de chuva intensa, quando, ao retornar da escola, chegou em casa apenas com os arames dos cadernos nas mãos, em razão da forte chuva. Tal realidade se explicava pela ausência de transporte escolar naquele período, situação distinta da atual, em que já há oferta desse serviço.

Soma-se a esse episódio, o fato de não utilizar mochila, uma vez que eram oito filhos em idade escolar, o que impossibilitava a aquisição desse material para todos. Assim, levavam os cadernos e os lápis nas mãos. Essa experiência evidencia as dificuldades enfrentadas no que diz respeito ao transporte, às condições materiais e à permanência na escola, já que, naquele contexto, o deslocamento diário a pé até a escola fazia parte da rotina escolar, sendo uma lembrança que permanece como elemento formativo na sua trajetória educacional, mas que representa as marcas da negação de direitos sociais e educacionais aos sujeitos do campo.

No que se refere ao direito à educação dos sujeitos do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2011) destacam que a trajetória é marcada por muitos desafios, tendo em

vista que a Educação do Campo, historicamente, enfrentou a negação de direitos básicos, como transporte, alimentação e infraestrutura adequada, realidade que também marcou sua trajetória escolar.

Foram muitas as problemáticas que impactaram a trajetória de escolarização, porém, a ausência de transporte, alimentação e material didático foram as que mais o comoveram, pois refletem dificuldades recorrentes enfrentadas pelas escolas do campo.

Embora a comunidade tenha avançado em diversos aspectos, a Educação do Campo ainda apresenta muitos desafios a serem superados. Tais impactos são pontos negativos que, por muitas vezes, ainda se fazem presentes, como a ausência de alimentação escolar por alguns dias, o que afetou não apenas sua trajetória para chegar à universidade, mas também a de outros estudantes, assim como, em alguns momentos, a quebra ou a ausência do transporte escolar impacta a assiduidade nos espaços formativos.

Tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental da sua trajetória escolar foram cursados na mesma instituição. No período do primeiro ao quinto ano, o jovem vivenciou importantes conquistas no processo de escolarização, destacando-se a aprendizagem da leitura, consolidada entre o terceiro e o quarto ano. Esse período representa um marco significativo em sua trajetória educacional, especialmente pelas experiências de leitura desenvolvidas em sala de aula, e materiais como lápis, caneta, borracha e jogos educativos foram fundamentais nesse processo.

O jovem se recorda, de modo particular, da leitura do conto “O Homem que Virava Onça”, presente na obra *Histórias quilombolas*, experiência vivenciada no quarto ano do Ensino Fundamental. Nesse período, teve como professora a senhora Ana Lídia Azevedo Sena, profissional que exerceu papel fundamental em sua formação educacional e pessoal, o incentivando a valorizar o conhecimento e a educação como caminhos de transformação social. Sua prática pedagógica, pautada no diálogo, no respeito e na valorização do ser humano, aproxima-se dos princípios defendidos por Paulo Freire (1979), especialmente no que se refere à educação como

ato de amor e compromisso com o outro, e sua influência contribuiu de forma decisiva para a formação que atualmente o jovem vem construindo.

O período de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II configurou-se como uma fase desafiadora, haja vista que houve um acréscimo no número de professores. A partir do sexto ano, as disciplinas aumentam e cada matéria passa a contar com um professor específico. Além disso, enfrentou diversas dificuldades relacionadas ao *bullying* que sofria em razão da sua orientação sexual. Muitas vezes, não tinha amigos e vivia de forma mais isolada, pois sentia medo até mesmo de conversar com outros meninos, justamente por conta dessas situações de discriminação. Esta realidade marcou profundamente a etapa do Ensino Fundamental II, momento que o jovem considera como um dos períodos mais difíceis da trajetória educacional e da vida.

Em alguns momentos, sofreu situações de racismo, mas, ainda assim, nunca pensou em desistir de estudar e sempre manteve o foco no objetivo, que era a educação, participando de atividades como apresentações de trabalhos e culminâncias educacionais, das quais sempre gostou e continua gostando até hoje. Era nesse tipo de atividade que se destacava, especialmente na leitura e na apresentação de trabalhos, já que, em jogos e atividades esportivas, não costumava se sobressair.

Esse período foi marcado por desafios, mas também por aprendizados significativos. Nesse cenário de contradições sociais e educacionais, conseguiu concluir o Ensino Fundamental no ano de 2020, em um contexto atípico, marcado pela pandemia de covid-19 que impôs o ensino remoto e restringiu o contato presencial com professores e colegas.

A pandemia da covid-19 impactou profundamente o processo educativo no Brasil, especialmente nas escolas do campo, onde as desigualdades preexistentes foram intensificadas. Com o fechamento das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial, muitas escolas rurais enfrentaram sérias dificuldades devido à falta de acesso à internet de qualidade, dispositivos tecnológicos e formação adequada para uso de tecnologias educativas.

Esse cenário agravou as desigualdades socioeducacionais no campo, dificultando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e comprometendo o direito à educação de estudantes camponeses.

Segundo Soares, Silva e Souza (2025), a pandemia de covid-19 e a desigualdade social impactaram diretamente a escolarização de estudantes do Ensino Fundamental de escola do campo, evidenciando as limitações e fragilidades do sistema educativo frente às demandas do ensino mediado por tecnologias digitais e ao aprofundar as vulnerabilidades históricas desses territórios.

No entanto, apesar das limitações, o jovem conseguiu concluir essa etapa da Educação Básica, acumulando aprendizados importantes para a sua formação.

No ano de 2021, em razão da ausência da oferta de Ensino Médio na comunidade, foi morar na cidade de Óbidos, onde iniciou o Ensino Médio de forma remota na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Maurício Hamoy. O primeiro período ocorreu de maneira totalmente remota; mas ainda no primeiro ano, por volta dos meses de setembro ou novembro — não se recorda com exatidão —, foram até a escola para conhecer os colegas e iniciar as atividades presenciais, uma vez que o cenário da covid-19 havia amenizado.

Mesmo assim, seguia rigorosamente os protocolos sanitários, como o uso de máscaras e outras medidas de prevenção. O ambiente escolar apresentava-se completamente diferente, considerando que a mudança do campo para a cidade impacta diretamente o estudante enquanto sujeito do campo, pois tudo era um novo começo. O jovem encontrou uma escola com uma estrutura distinta da que estava habituado, com salas de aula climatizadas, realidade inexistente nas escolas da comunidade.

Além disso, os materiais didáticos também eram diferentes, como o uso frequente de *slides*, recurso que não era utilizado na escola da comunidade, mas, apesar dessas diferenças, conseguiu se adaptar à nova realidade escolar e concluiu o primeiro ano com êxito, assim como o segundo ano.

No terceiro ano, começou a trabalhar, conciliando o trabalho durante o dia com os estudos no período noturno, o que trouxe algumas dificuldades devido à

sobrecarga, porém, conseguiu concluir o Ensino Médio e, após a finalização dessa etapa, retornou para a comunidade.

Perspectivas da Formação em Pedagogia

No ano de 2025, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo do Pronera, algo totalmente novo para o jovem, pois até então nunca havia participado de nenhum processo seletivo, nem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Quando o edital foi publicado, fez a leitura com atenção e realizou a inscrição na Comunidade Quilombola Silêncio, enxergando, naquele momento, uma chance concreta de transformação por meio da educação, até pela possibilidade de continuar estudando e vivenciando a comunidade junto de seus familiares, pois o curso é organizado a partir da Pedagogia da Alternância, sendo estruturado em 70% para o Tempo Universidade (TU) e 30% para o Tempo Comunidade (TC).

Então, ao sair o resultado preliminar e constar a aprovação, sentiu um misto de alegria e apreensão, pois teve medo de não conseguir ingressar devido ao erro na data do seu nascimento, mas entrou em contato com a coordenadora do curso, que o tranquilizou e afirmou que a situação seria resolvida. Após o ingresso, os acadêmicos vivenciaram momentos muito significativos, entre eles, os três dias de acolhida, que foram experiências extremamente marcantes.

No primeiro dia, realizaram apresentações em um ambiente leve e acolhedor, no qual riram uns dos outros, todos tomados pelo nervosismo próprio de um início tão esperado. Ainda assim, aquele momento inicial contribuiu para fortalecer os laços de amizade entre eles. O terceiro dia de acolhida foi, sem dúvida, um dos mais importantes, pois nele apresentaram ao público um pouco sobre as comunidades, de onde vieram e quem eram. Esse momento foi especial por permitir que histórias, identidades e territórios fossem reconhecidos e valorizados dentro do espaço universitário, tornando a experiência ainda mais significativa.

Após o período de acolhimento, iniciaram-se as aulas do Tempo Universidade em que, de modo geral, todos os docentes, ao começarem seus componentes

curriculares, apresentavam a proposta da disciplina, os critérios de avaliação e os conteúdos que seriam desenvolvidos ao longo do semestre, o que contribuiu para uma melhor organização do processo formativo.

O primeiro componente cursado foi Introdução à Educação e à Pedagogia. Durante as aulas, foram abordados conceitos centrais sobre o que é a pedagogia, seu papel social e sua origem histórica. Por meio de um material didático bem elaborado, foi possível compreender a origem etimológica da palavra pedagogia, que remonta à Grécia Antiga e significa a condução da criança. Como atividade avaliativa, o jovem produziu uma paródia em grupo, baseada na obra: *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão.

O segundo componente foi Origem e Evolução do Conhecimento, em que foi abordado etimologia e epistemologia, compreendendo que o termo epistemologia deriva do grego *episteme* (conhecimento, ciência) e *logos* (estudo, razão), significando a investigação racional sobre a construção e validação do saber. Destaca-se a realização de um seminário sobre Thomas Kuhn, filósofo e historiador da ciência, especialmente a partir de sua obra: *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Também assistiram ao filme *Ágora*, que retrata a vida de Hipátia de Alexandria, contribuindo para reflexões sobre ciência, conhecimento e contexto histórico.

Em seguida, houve o componente Metodologia do Trabalho Acadêmico, que Apesar do curto período de aulas, foi fundamental, pois abordou aspectos essenciais da produção acadêmica, como citações, formatação, estruturação e organização de trabalhos científicos, conhecimentos que hoje o jovem usa em sua trajetória universitária.

Outro componente relevante foi Introdução à Sociologia que promoveu discussões sobre o surgimento da sociologia e seu objeto de estudo. O jovem aprendeu que a sociologia estuda a sociedade e suas dinâmicas, levando à reflexão sobre como percebemos e vivenciamos o contexto social em que estamos inseridos. Assim, destaca-se, entre as atividades de socialização e construção de conhecimentos, o seminário sobre a vida e obra Karl Marx, com o qual aprofundou a compreensão de seu pensamento acerca do capitalismo, um debate que, mesmo sendo histórico, permanece atual na sociedade contemporânea.

O componente Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, foi marcado por metodologias dinâmicas e reflexivas. Logo na primeira aula, foram trabalhadas a parábola dos cegos e do elefante e a dinâmica dos sentimentos, que contribuíram para a reflexão coletiva. No seminário, seu grupo ficou responsável por apresentar Jean-Jacques Rousseau, possibilitando a compreensão de seu pensamento educacional, especialmente sobre a infância, o brincar e a necessidade de considerar a educação como um processo que respeite o desenvolvimento da criança, sempre de forma crítica e contextualizada.

Na sequência, cursou Estudos Integrativos da Amazônia, realizaram seminários temáticos e o grupo ao qual foi inserido abordou as questões ambientais na Amazônia, discutindo os impactos da poluição dos rios e florestas, bem como suas consequências para a vida dos povos amazônicos. A apresentação foi construída a partir de uma abordagem de reportagem, tornando o trabalho mais dinâmico e contextualizado. Ao final, também foi exibido um vídeo da Coletânea do Ministério da Educação, que retrata a vida na Amazônia, fortalecendo as reflexões propostas em sala.

Por fim, o último componente do semestre foi Antropologia Educacional em que discutiram o conceito de antropologia e suas formas de análise. Realizaram atividades práticas, como a etnografia em espaços educativos da Ufopa e uma pesquisa de campo na Escola José Veríssimo, possibilitando o desenvolvimento do olhar observador e crítico sobre os contextos educacionais. Essa experiência foi essencial para compreender a importância da observação e da análise dos espaços sociais e culturais nos quais estamos inseridos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, o jovem pôde revisar sua história de vida e trajetória escolar, reconhecendo os desafios e as conquistas que marcaram seu percurso formativo, desde os primeiros anos na Escola São Sebastião na comunidade Castanhanduba, até o ingresso no Ensino Superior na Ufopa, campus Óbidos,

percebendo o quanto a educação transformou sua forma de compreender o mundo e sua própria história.

Ao refletir sobre sua história de vida e todo esse percurso formativo, reconhece que sua trajetória escolar é marcada pela resiliência, curiosidade e pelo desejo de crescer e contribuir, não apenas para sua própria formação, mas também para a comunidade.

Nesse processo investigativo, o jovem quilombola compreendeu que sua história é marcada por tensões relacionadas à fatos de discriminação racial, dificuldades de acesso e permanência e qualidade da educação; contradições entre a existência de políticas públicas educacionais e a efetivação da garantia de direitos aos sujeitos do campo, assim como, é marcada por estratégias de resistência como a valorização cultural e identitária, o protagonismo juvenil e a participação em movimentos sociais na luta por direitos, sobretudo, a educação do/no campo.

Por isso, entende que este texto é um registro da sua história, mas também um ponto de partida para os desafios futuros, sempre guiado pelo compromisso com a educação, a valorização da cultura local e a construção de oportunidades para todos.

Por fim, compreende que a política do Pronera se consolida como uma política pública essencial, capaz de reacender sonhos e garantir o direito à educação para quem, historicamente, foi privado deste acesso.

Referências

1. ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 45-47.
2. ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 34-35.
3. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 37-57.

4. BRASIL. Comissão Pró-Índia de São Paulo. **Terras quilombolas no Brasil**. São Paulo: CPI SP, 2018, p. 12.
5. CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
6. DIEGUES, Antônio Carlos. **O saber tradicional e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 21-29.
7. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: `Paz e Terra, 1979.
8. GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2003.
9. HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
10. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
11. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
12. NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo, 2010.
13. SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
14. SOARES, Júlio Ribeiro; SILVA, Maria Socorro; SOUZA, Allan Solano. Pandemia e desigualdade social: impactos no processo educativo em uma escola do campo. **Educ. Form.**, v.10, p. e15987, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15987>. Acesso em: 16 nov. 2025.
15. WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).