

## Potencialidades e fragilidades da educação quilombola no Estado do Pará: o que mostra a literatura?

### Potentialities and weaknesses of quilombola education in the State of Pará: what does the literature show?

Janaina Pinheiro Gonçalves<sup>1\*</sup>, Renato Dias Maia<sup>1</sup>, José Alex Batista Pereira<sup>1</sup>, Jefferson Felgueiras de Carvalho<sup>1</sup>, Marineide Gomes Ribeiro<sup>1</sup>, Maria Francisca Ribeiro Corrêa<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

Esta revisão bibliográfica teve por objetivo reportar aspectos da educação quilombola no estado do Pará em relação à realidade, fragilidades e potencialidades deste sistema educacional. Realizou-se a busca por artigos publicados sobre experiências *in loco* sobre a temática no Estado do Pará, durante o período de 2003 a 2022. A busca foi realizada no Google acadêmico, Scielo e Periódicos Capes, utilizando as palavras-chave: “educação quilombola”, “Estado do Pará” e “educação do campo”, nos idiomas português, inglês e espanhol. Dos artigos selecionados foram retiradas as informações: *locus* da pesquisa, fragilidades e potencialidades – as quais foram analisadas com base no método de “análise de conteúdos”. Foram encontrados 10 artigos sobre o assunto, desenvolvidos, principalmente, em Abaetetuba e Salvaterra. Na educação quilombola nas comunidades investigadas, geralmente, não há a inclusão de elementos culturais, sobretudo, devido às políticas públicas pouco eficazes e mínimas ações do Poder público e instituições de ensino superior. Porém, traços de melhorias puderam ser percebidos, a exemplo da consciência e mobilização popular e política por uma educação quilombola de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação quilombola; Educação do campo; Comunidades quilombolas.

---

#### ABSTRACT

This bibliographic review aimed to report aspects of quilombola education in the state of Pará in relation to the reality, weaknesses and strengths of this educational system. A search was carried out for articles published on in loco experiences on the subject in the State of Pará, during the period from 2003 to 2022. The search was carried out in Google academic, Scielo and Periódicos Capes, using the keywords: “quilombola education”, “State of Pará” and “Education in the countryside”, in Portuguese, English and Spanish. Information was taken from the selected articles: research locus, weaknesses and strengths – which were analyzed based on the “content analysis” method. 10 articles on the subject were found, mainly developed in Abaetetuba and Salvaterra. In quilombola education in the investigated communities, there is generally no inclusion of cultural elements, mainly due to ineffective public policies and minimal actions by the government and higher education institutions. However, traces of improvements could be perceived, such as awareness and popular and political mobilization for a quality quilombola education.

**Keywords:** Quilombola education; Field education; Quilombola communities.

---

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará.

\*E-mail: [janainagoncalves08@gmail.com](mailto:janainagoncalves08@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos, legalmente, são reconhecidos como grupos étnico-raciais, conforme critérios de autoatribuição, que possui trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra associada à resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003a). Estes povos quilombolas estão entre os que lutam pela Educação no Brasil, os quais, historicamente, estão se construindo e possuem vivências, historicidades, ancestralidades e cultura, que produzem saberes e, deste modo, passam a educar, mobilizando o “conhecimento-emancipação” e nele “o ato de conhecer está vinculado ao saber, à sapiência e ao sábio”, por meio de seu mergulho no mundo (GOMES, 2017, p. 58). Cabe ressaltar que no Brasil existem 2.859 povoações quilombolas reconhecidas como tal, do norte ao sul do País, e deste total, 206 estão situadas no Estado do Pará (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2022).

No âmbito nacional, este arsenal de cultura e conhecimento foi reconhecido pelo Estado por meio da Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata sobre a obrigatoriedade do estudo da história da África, das culturas afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais, na construção de uma educação que visa a equidade e a justiça social, possibilitando, em tese, a inserção do estudo das comunidades remanescentes quilombolas nos currículos escolares (BRASIL, 2003b). Entretanto, somente no ano de 2012, a educação passou a integrar as análises relativas aos quilombos a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução nº. 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituíram-se políticas educacionais específicas para as comunidades quilombolas (BRASIL, 2012; SANTOS et al., 2022).

Nesta perspectiva de educação quilombola, reconhecida pela sua identidade específica, os desafios são significativos em todo o território nacional, pois, geralmente a cultura escola exclui a diversidade cultural, havendo, portanto, a necessidade de inclusão de propostas educacionais que partam da etnicidade e da cultura, que contemplem o contexto territorial do povo quilombola (PALONI, 2018; PACHECO et al, 2022). Além disso, nota-se que, atualmente, um dos grandes problemas que acomete as comunidades quilombolas é a falta de autorreconhecimento negro e de valorização de

sua ancestralidade, assim como as políticas públicas educacionais que ainda são incipientes, inviabilizando um currículo que se aproxime de suas realidades, materiais didáticos que conversem com seus modos de vida ou investimento em formação profissional para as especificidades de uma educação escolar quilombola (PINTO et al., 2020; SANTOS et al., 2022).

Por outro lado, com base em estudos de campo realizados em comunidades quilombolas brasileiras, reconhecem-se alguns resquícios ou ações pontuais que já indicam sinais de mudanças no paradigma da educação no que se refere à inclusão de elementos culturais e da agrobiodiversidade quilombola nos currículos, aulas, projetos políticos pedagógicos (PPP), merenda escolar e outros, assim mudanças positivas na formação de professores (MOURA et al., 2014; MOLINA, 2015; DOMINGUES, 2018; ALVES-BRITO, 2021; CAMPOS; MONTEIRO, 2022; PACHECO et al., 2022; SANTOS; GARCIA, 2020; SANTOS et al., 2022). Isto possibilita aos alunos – e toda comunidade - o empoderamento, pois podem se autorreconhecer no processo histórico de constituição de sua própria identidade e da cultura quilombola (CAMPOS; MONTEIRO, 2022). Estes são alguns fatores potenciais que podem ser mais bem explorados para que haja uma educação quilombola de qualidade, os quais ainda encontram barreiras devido às fragilidades supracitadas.

Diante do exposto, este estudo foi norteado pela seguinte pergunta: o que mostra a literatura sobre os fatores que dificultam ou potencializam o processo de educação quilombola no território paraense, visto que existem 296 comunidades quilombolas certificadas neste estado? Assim, o objetivo desta revisão de literatura foi reportar aspectos da educação quilombola no estado do Pará em relação à realidade, fragilidades e potencialidades deste sistema educacional.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se trata de uma pesquisa de revisão bibliográfica realizada a partir de uma abordagem qualitativa sobre artigos publicados sobre a educação quilombola no Estado do Pará. Optou-se por apenas artigos científicos publicado em periódicos, porque este tipo de produção é a mais valorizado no conjunto da produção bibliográfica, isto é, tem mais credibilidade, e é a mais facilmente acessada (GOMES; NASCIMENTO, 2006).

A busca por esses artigos foi nos bancos de dados do Google acadêmico, Scielo e Periódicos Capes, no recorte temporal de 2003 a 2022, utilizando as palavras-chave: “educação quilombola”, “Estado do Pará” e “educação do campo”, nos idiomas português, inglês e espanhol. Para tanto, foram considerados somente os artigos que continham experiências *in loco* sobre a educação escolar quilombola no Pará ou que mencionam uma determinada disciplina, mas associada à cultura dos quilombos.

Dos artigos selecionados foram retiradas as informações: lócus da pesquisa, as fragilidades e as potencialidades retratadas nestas publicações. A análise de dados foi de forma qualitativa, visando definir uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação (GIL, 2002). Para as fragilidades e potencialidades foi utilizado o método de “análise de conteúdos”, o qual busca extrair significados expressos ou latentes de uma mensagem, cujos significados são categorizados em unidades léxicas ou temáticas compostas por indicadores que permitam a enumeração das unidades e, com isso, permite estabelecer inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2014).

Neste sentido, em relação às fragilidades foram elencadas cinco: falta de associação entre teoria e prática e a realidade quilombola; descaso do Poder Público e falta de ações institucionais nas comunidades quilombolas; metodologia incoerente com a realidade quilombola; falta de formação dos professores; e merenda escolar pouco inclui elementos da agrobiodiversidade quilombola. Quanto às potencialidades, cinco categorias foram verificadas: consciência e reivindicação por uma educação quilombola coerente com a realidade; metodologias que fazem a inclusão da cultura quilombola nas escolas; mobilização e articulação popular e política em prol da educação quilombola; formação de professores de escolas quilombolas; e oportunidade de formação aos jovens das comunidades quilombolas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Lócus das Pesquisas**

Foram levantados 10 artigos que retratavam a realidade da educação quilombola em comunidades de quilombos, principalmente desenvolvidas no município de Abaetetuba e em Salvaterra, na Ilha do Marajó. Este primeiro município se destaca se destaca na Amazônia devido às lutas pela educação rural e quilombola e, hoje em dia,

apresenta 17 comunidades quilombolas certificadas (HAGE; CARDOSO, 2003; FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2022). Por sua vez, Salvaterra possui comunidades quilombolas – 16 certificadas, cuja educação quilombola, assim como muitas outras, é acometida por racismo institucional, como as Bairro Alto e Pau Furado, que, por esta razão, são alvo de projetos institucionais, como “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó”, da Universidade Federal do Pará (UFPA) (MOURA et al., 2014; DOMINGUES, 2018; FUNDAÇÃO PALMARES, 2022).

Hage e Cardoso (2003) estudaram a realidade de 18 escolas rurais e quilombolas do município de Abaetetuba, as quais contempladas por um conjunto de ações que garantem acesso, permanência e capacitação para o desenvolvimento das comunidades e territórios. Nestas escolas os alunos apresentam índice de frequência de 90% e avalia-se que a estrutura de transporte, alimentação, formação de educadores e currículo diferenciado, voltado para o conhecimento dos agricultores familiares, são fatores que contribuem para o sucesso de suas atividades. Em particular, a Escola Municipal Quilombola Santo André, situada nas regiões das ilhas, foi dada como exemplo de um relevante Projeto Político Pedagógico (PPP), onde a relação rural e quilombola se entrelaça, na diversidade dos sujeitos que vivenciam a vida ribeirinha, quilombola e rural neste município.

Para Moura et al. (2014), os objetos de estudo foram a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Benedito Thomaz Carneiro e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Bairro Alto, localizadas, respectivamente, nos quilombos de Pau Furado e Bairro Alto, na Ilha do Marajó. Estas instituições de ensino foram alvo do projeto intitulado: “Ecologia de saberes na Ilha do Marajó: ensinar-aprender pela interdisciplinaridade e inclusão”, onde se teve a oportunidade de conhecer e dialogar com os professores e alunos, assim como organizar e participar de eventos significativos para a vida quilombola. A partir da realidade estudada, verificou-se que as esferas políticas cometem racismo institucional, pois não garante às comunidades negras o acesso às políticas educacionais e de segurança alimentar, isto é, não cumprem com o que a legislação preconiza na perspectiva de educação quilombola.

Estas mesmas comunidades, de Bairro Alto e Pau-Furado, foram estudadas por Domingues (2018), onde buscou-se analisar, na perspectiva educacional, a diferença abissal entre norte e sul do Brasil, cuja diferença é reforçada quando pensamos na

Amazônia e nos povos tradicionais. Isto se observa nas aulas dos professores com base nos planos de aulas, nos materiais escolares e na merenda dos alunos, onde há a falta de inclusão dos elementos culturais locais na vida escolar. Um exemplo disso é o uso de livros didáticos que não valorizavam a variação linguística local, ilustram o universo branco, escola branca e situada em lugares bem distantes da Amazônia. Como forma de contornar este problema, foi criado em parceria com membros da equipe do projeto supracitado, um caderno de atividades, criado com base na realidade quilombola local, e que será utilizado pela comunidade escolar.

O estudo de Pinto et al. (2020) foi relacionado ao processo educativo na povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança, no município de Cametá, tendo como base as narrativas partilhadas por seus moradores. A educação dos habitantes ocorre por meio da oralidade, das práticas e experiências cotidianas dos seus habitantes, heranças de uma ancestralidade que se faz latente na memória dos guardiões de memórias. Esta povoação possui uma pequena escola com infraestrutura razoável, mas quando comparada a outras escolas de comunidades quilombolas adjacentes, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança é a que apresenta melhor espaço físico. O corpo docente é formado por dois professores polivalentes, isto é, além de ministrarem aulas, executam outras atividades na escola e estão envolvidos nos acontecimentos da comunidade. Ademais, trabalham em sala multisseriada, realidade corriqueira nas escolas de áreas quilombolas, onde convivem alunos de idade e séries diferentes em uma sala.

Azevedo (2021) teve como *lócus* de sua investigação o quilombo Jambuaçu, no município de Moju, o qual é formado por 15 comunidades tituladas e uma em processo de titulação. Este quilombo tem o sistema escolar organizado em: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com jurisdição da Secretaria Municipal de Educação - Semed. Ele possui 15 escolas distribuídas pela educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 68 professores, 1.170 alunos regularmente matriculados e 12 coordenadores em geral. Nestas escolas verificou-se que as práticas curriculares ainda não estão integradas no movimento que ocorre sobre a identidade quilombola de Jambuaçu, porém, existe motivação e interesse de membros da comunidade para lutar e reivindicar os direitos de existir da pessoa negra, com base na cultura local.

Campos (2022) teve como cenário de investigação uma escola localizada na comunidade quilombola Vila União, no município de Salvaterra. Foi realizada uma oficina sobre a linguagem cartográfica na perspectiva do conhecimento interdisciplinar com professores que atuam nas escolas quilombolas locais. Inicialmente, foi discutido o contexto dos territórios quilombolas na Amazônia, no Marajó e o processo de organização territorial das comunidades de Salvaterra; e depois discussões e elaboração de cartografia escolar e social pelos professores a partir de elementos que constituem a identidade territorial quilombola. Os mapas elaborados pelos docentes trazem representações do cotidiano que vivenciam nas escolas quilombolas de Salvaterra, como símbolos que representam práticas sociais e culturais (pesca, produtos da terra e religiosidade), o que pode fortalecer o trabalho dos professores com os alunos quilombolas.

O estudo de Campos e Monteiro (2022) teve como objetivo analisar a Educação Ambiental (EA) de uma escola de uma comunidade remanescente de quilombola no estado do Pará. A escola não possui PPP próprio e quilombola, o que pode gerar impactos na constituição e implementação de diretrizes institucionais que a legitimem como escola quilombola. As percepções de meio ambiente permitem relacionar práticas pedagógicas às correntes naturalista e conservacionista, problematizando práticas não sustentáveis de uso dos recursos naturais. As atividades de EA na escola ocorrem em datas comemorativas e em aulas-passeio, onde se tem maior proximidade com a cultura da comunidade e permitem a observância de problemáticas ambientais da comunidade, como destinação e queima do lixo, além da proposição de alternativas como a coleta seletiva de lixo. A história e cultura dos quilombolas pode ser associada à EA quando as professoras ressaltaram elementos próprios da comunidade, como a produção do beiju e estudos sobre a vegetação local, colaborando com valorização dos costumes da comunidade pelos alunos, assim como fortalecimento da sua identidade quilombola.

Na investigação de Lopes Júnior et al. (2022) foram relatadas metodologias de ensino e aprendizagem para o ensino de ciências na escola quilombola Euclides Moreira Pontes, na comunidade São Benedito do Vizeu, município de Mocajuba, com a finalidade de fortificar a singularidade histórica do território quilombola. Na escola ocorre a fragmentação do ensino e aprendizagem na área de ciências que são trabalhadas de forma tradicional e as metodologias ativas não ocorrem. Nota-se ainda a falta de entendimento sobre questões que norteiam o ensino de ciências por parte dos

alunos que não sabem conceitos básicos e as dificuldades para mudanças de paradigmas estão relacionadas, principalmente, à falta de condições físicas e materiais da escola, de acordo com os professores. O desenvolvimento de atividades relacionadas ao modo de vida quilombola trouxeram impactos positivos à comunidade escolar, como por meio do “jogo na trilha da água”, aula de campo e a reutilização de lixo para a confecção de materiais de decoração e vasos de plantas.

Pacheco et al. (2022) estudaram uma escola quilombola, em uma comunidade situada nas Ilhas de Abaetetuba. Tal escola apresenta razoáveis condições de infraestrutura, a exemplo de uma biblioteca, sala de informática e mais uma exposição de produtos e artefatos, que traduzem a realidade da consciência negra, no cantinho cultural. Apesar das lutas constantes para efetivação de uma educação quilombola de qualidade, a escola ainda é um espaço ameaçado, constituindo a construção do seu currículo uma prática que remete para a necessidade de manter uma atitude crítica, permitindo discussões a partir dos estudos decoloniais e da sua pertinência para se constituírem em análises conceituais sobre o que é o currículo e a respeito das identidades que são forjadas naquilo que é veiculado por meio do conhecimento.

Santos et al. (2002) estudaram o ensino de geografia na educação escolar quilombola na comunidade remanescente quilombola de Vila Nova Jutaí, em Breu Branco. Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jutaí foi desenvolvido o projeto “Nós Propomos”, com alunos do 9º ano, cujo objetivo foi compreender a relação da escola e comunidade por meio de atividades práticas pedagógicas de intervenções metodológicas dos alunos com a realidade de seu cotidiano e do lugar onde vivem. Os três principais problemas apontados pelos alunos foram a perda de identidade e cultura quilombolas; a falta de segurança e policiamento; o consumo de drogas. Com foco na questão da cultura, foram propostas ações que sanassem ou promovessem o fortalecimento da cultura e identidade quilombolas, como maquetes que representam espaços destinados à associação, eventos e reuniões, recreação, educação, museu/casa da cultura quilombola, oficinas etc.

### **Fragilidades da Educação Quilombola**

Com base nos artigos selecionados, foram classificadas cinco categorias associadas às fragilidades que afligem a educação quilombola, das quais houve maior



destaque para “Metodologia incoerente com a realidade quilombola” em termos de material didático e projetos (MOURA et al., 2014; DOMINGUES, 2018; CAMPOS; MONTEIRO, 2022; PACHECO et al., 2022) (Quadro 1).

Quadro 1: Principais fragilidades da Educação Quilombola no Estado do Pará, de acordo com a literatura listada.

Falta de associação entre teoria e prática e a realidade quilombola	Moura et al. (2014) Domingues (2018) Azevedo (2021)
Descaso do Poder Público e falta de ações institucionais nas comunidades quilombolas	Hage e Cardoso (2013)
Metodologia incoerente com a realidade quilombola	Moura et al. (2014); Domingues (2018); Campos e Monteiro (2022); Pacheco et al. (2022)
Falta de formação dos professores	Campos e Monteiro (2022)
Merenda escolar pouco inclui elementos da agrobiodiversidade quilombola	Moura et al. (2014); Domingues (2018)

Fonte: Autores

Uma das principais fragilidades encontradas nos trabalhos listados está relacionada à falta de associação entre teoria e prática e a realidade quilombola. A exemplo do estudo de Moura et al. (2014), que verificaram que, em escolas quilombolas da Ilha do Marajó, a forma de valorizar os saberes e a cultura não estava presente no currículo escolar, havendo um alheamento das realidades locais na concepção do currículo e na prática docente. Há um currículo padrão disponibilizado pela Prefeitura de Salvaterra, sendo este seguido pelos professores de escolas quilombolas, que não trazem em suas práticas escolares a inclusão de elementos da cultura quilombola (DOMINGUES, 2018). Cabe ressaltar que os conhecimentos locais das comunidades quilombolas são recursos educativos potencialmente afirmativos não apenas de um território histórico, social e culturalmente próprio, mas também de um território educativo que valoriza o saber tradicional destes grupamentos humanos (PACHECO et al., 2022), podendo ser aproveitado para a formulação do currículo escolar e dos materiais didáticos.

Esta fragilidade supracitada pode ser estar associada à presença de uma metodologia incoerente com a realidade quilombola. A exemplo do estudo de Moura et al. (2014) que verificaram que no material escolar, elaborado mediante a profusão de políticas voltadas para a educação do campo, que é destinado às escolas quilombolas, como é o caso das duas escolas marajoaras, grande parte das representações humanas,

contidas nos livros didáticos é de pessoas brancas e realidades urbanas. De forma similar, Domingues (2018) observou que grande parte dos livros didáticos e as revistas para colagens representavam um universo branco, uma escola branca e situada em lugares bem distantes da Amazônia. A falta de um PPP próprio e quilombola, como acontece em uma escola quilombola do Pará, pode gerar impactos na constituição e implementação de diretrizes institucionais que a legitimem como escola quilombola, apesar de estar em território remanescente de quilombo e a comunidade reivindicar tal caracterização (CAMPOS; MONTEIRO, 2022).

Outro fator de fragilidade é a falta de formação dos professores, como verificado no estudo de Campos e Monteiro (2022), as professoras de uma escola quilombola paraenses têm formação em pedagogia, em instituições de ensino superior do estado do Pará, e apenas uma delas realizou formação continuada a nível de pós-graduação, em curso de especialização *latu sensu*. Neste cenário, há de considerar, em âmbito nacional, que os fatores de ordem econômica são os principais responsáveis pelo não acesso aos direitos à formação escolar/profissional, os quais se articulam aos fatores subjetivos de ser negro em uma sociedade ainda racista, tornando o acesso às instituições de ensino básico e, principalmente superior, um desafio quase impensável aos jovens quilombolas na região (PINTO et al., 2020). A formação continuada em espaço quilombola, por sua vez, deve ser pensada com urgência, na atualidade, devido à ausência de compromisso e compreensão do ensino quilombola nas escolas, assim como à falta de políticas educacionais para qualificação docente (CUSTÓDIO, 2018).

A merenda escolar pouco inclui elementos da agrobiodiversidade local, como verificado no estudo de Moura et al. (2014) com os quilombolas marajoaras do Bairro Alto e Pau Furado. Nesta pesquisa foi verificada que toda a diversidade agrícola presente nos quilombos – inclusive nos quintais ou terreiros agrofloretais das próprias escolas –, quase nunca está como protagonista no prato principal da merenda escolar. Domingues (2018), após quatro anos, verificou que nessas mesmas escolas ainda ocorre a ausência da agrobiodiversidade na merenda escolar, apesar de estas unidades de ensino receberem maior diversidade de alimentos do que outras do Estado do Pará. Sobre isso, pode-se frisar que a escola deve ser um local educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, inclusive em relação ao reconhecimento e preservação da biodiversidade, que é observada nessas comunidades, geralmente, rurais (SILVA; RAMOS, 2019).

O descaso do Poder Público e a falta de ações institucionais nas comunidades quilombolas foi descrito por Hage e Cardoso (2013), os quais verificaram o descaso do Centro Universitário do Baixo Tocantins, da Universidade Federal do Pará - UFPA, no atendimento educacional das populações rurais das águas e das florestas; e em Abaetetuba a comunidade acadêmica, investigada no município, confirmou a ausência das populações quilombolas e suas demandas, nas ações educativas realizadas pela UFPA. Esta é uma realidade histórica, pois estes descasos políticos com os quilombos foram condicionados durante a sua história de resistência e anos de lutas pela posse das terras, fazendo do campo um espaço de conflitos (NOVAIS, 2022), atingindo, inclusive, o setor da educação nestes espaços.

### Potencialidades da Educação Quilombola

De acordo com a literatura selecionada, foram classificadas cinco categorias que expressaram potencialidades no processo de educação quilombola, das quais houve maior destaque para “Metodologias que fazem a inclusão da cultura quilombola nas escolas” (HAGE; CARDOSO, 2013; MOURA et al., 2014; DOMINGUES, 2018; CAMPOS; MONTEIRO, 2022; PACHECO et al., 2022; SANTOS et al., 2022) (Quadro 2).

Quadro 2: Principais potencialidades da Educação Quilombola no Estado do Pará, de acordo com a literatura listada.

<b>Categoria</b>	<b>Fonte</b>
Consciência e reivindicação por uma educação quilombola coerente com a realidade	Pinto et al. (2020); Azevedo (2021); Pacheco et al. (2022)
Metodologias que fazem a inclusão da cultura quilombola nas escolas	Hage e Cardoso (2013); Moura et al. (2014); Domingues (2018); Campos e Monteiro (2022); Pacheco et al. (2022); Santos et al. (2022)
Mobilização e articulação popular e política em prol da educação quilombola	Hage e Cardoso (2013)
Formação de professores de escolas quilombolas	Hage e Cardoso (2013); Pinto et al. (2020)
Oportunidade de formação aos jovens das comunidades quilombolas	Hage e Cardoso (2013)

Fonte: Autores

A consciência e reivindicação por uma educação quilombola coerente com a realidade puderam ser percebidas no estudo de Pinto et al. (2020), em Cametá, onde os moradores e grande parte dos professores almejam para que as escolas quilombolas tragam para seus espaços assuntos associados à realidade local e histórias de vida, problematizando o contexto social, político e cultural, permitindo com que o processo educativo formal também seja um instrumento de luta dessa população. Nas Ilhas de Abaetetuba, foi verificado, de acordo com a ótica dos professores, que a escola precisa ter projeto identitário da sua cultura quilombola, pois se trata de uma “escola de negritude”, “gente com sangue de negro”, “com saber negro,” “com luta quilombola.” (PACHECO et al., 2020). Da mesma forma, Azevedo (2021) observou que a comunidade de Jambuaçu clama por posturas docentes que apresentem engajamento político nas questões cotidianas em suas práticas na sala de aula e modos e estratégias curriculares que visem valorizar a identidade quilombola.

Quanto aos mecanismos para inclusão da cultura quilombola nas escolas, um deles foi a construção do PPP a partir da participação de todos os segmentos da comunidade educativa e seu ambiente, como ocorreu na Escola Municipal Quilombola Santo André, cujo projeto foi elaborado com o intuito de orientar as ações educativas e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, além de reforçar a memória e a identidade quilombola da comunidade (HAGE; CARDOSO, 2013). Moura et al. (2014), por sua vez, desenvolveram oficinas em escolas quilombolas do Marajó, com as temáticas de aproveitamento integral de alimentos, representação e reconhecimento (desenho) dos elementos da sociobiodiversidade quilombola, estéticas e representatividades negras (amarracão de turbante e confecção de bonecas abayomi), musicalização (paródias musicais e poesias quilombolas) e cartografia dos territórios quilombolas. Frisa-se que oficinas pedagógicas são elementos da formação continuada dos professores e constituem espaços de ação, reflexão e ação que podem possibilitar articulação com o cotidiano, história e cultura quilombola (CUSTÓDIO, 2018).

Neste mesmo viés, Domingues (2018), em seu estudo, citou a elaboração do caderno interdisciplinar: “Agrobiodiversidade: para comer ser feliz e ter saúde”, que valoriza os elementos culturais e os saberes dos povos quilombolas marajoaras. Experiências em EA desenvolvidas pelas professoras de uma escola quilombola no Pará se referem aos elementos da natureza presentes nesta povoação, ao envolvimento comunitário nas atividades da escola e aos conhecimentos e práticas tradicionais

(CAMPOS; MONTEIRO, 2022). Já Santos et al. (2022), diante de um cenário de perda de identidade cultural em Breu Branco, pensaram em propostas que preservem e deem continuidade aos modos de vida, costumes e tradições da cultura quilombola *in loco*, a exemplo do projeto “Nós Propomos”, que se tornou uma ferramenta metodológica importante para pesquisar e propor possíveis soluções para problemas comunitários.

A mobilização e articulação popular e política em prol da educação quilombola foram observadas no estudo de Hage e Cardoso (2013), na região do Baixo Tocantins e município de Abaetetuba, onde elencaram uma série de iniciativas, como: a Criação do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase em Governos Municipais na Educação do Campo; Criação do Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina; Programa de Apoio à Agricultura Familiar e Empreendedores Solidários; e a Coordenação de Educação do Campo. Neste mesmo estudo, observou-se que estas iniciativas possibilitaram a formação de professores de escolas quilombolas através da oferta do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, denominado “Pedagogia das Águas”, na região das ilhas do município de Abaetetuba, por meio Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PRONACAMPO) aos professores e filhos de agricultores para atuarem na docência.

Outro fator potencial verificado foi que a busca por formação docente, como no estudo de Pinto et al. (2020), onde professores de escolas quilombolas de Cametá vêm buscando a formação continuada para trabalhar com o ensino da história e da cultura negra e indígena, e a maioria deles afirmaram já ter feito uma formação continuada na área, ou dizem já ter reclamado junto a Secretaria de Educação do Município de Cametá, algum curso de formação nesta área. O ensino quilombola e a formação profissional docente significam a possibilidade de uma nova forma de se educar para a identidade e diversidade cultural, assim como auxiliam na promoção da dignidade, respeito e liberdade individual em clima de diálogo (CUSTÓDIO, 2018).

Esse anseio e busca por formação também foi verificada na pesquisa de Hage e Cardoso (2013), com jovens das comunidades quilombolas do Baixo Tocantins, no Pará, por meio do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, que faz parte da Política Nacional de Inclusão Juvenil (ProJovem). Estas iniciativas são importantes para evitar o êxodo rural e a erosão de conhecimentos tradicionais pelos mais jovens. Um exemplo disso foi descrito por Pinto et al. (2020), em Cametá, onde há casos em que

para continuar os estudos, os jovens da zona rural, na maioria mulheres, mudam-se para a cidade, onde moram com algum parente e trabalham como domésticas ou diaristas, além de dificuldades em conciliar estudos e trabalho que acarretam a desistência dos estudos. Então, esta formação por meio de cursos e oficinas na própria comunidade são indispensáveis à juventude e são soluções para algumas das dificuldades, no âmbito educacional.

## CONCLUSÃO

Um baixo número de artigos sobre educação quilombola no estado do Pará, concebidos por meio de investigações de campo, foram encontradas nesta pesquisa, o que é um indicativo de que esta linha de pesquisa ainda é pouco explorada por acadêmicos e pesquisadores paraenses, apesar de haver no território uma grande quantidade de povoações quilombolas. Isto limita a compreensão do processo de implementação e o desenvolvimento da educação escolar quilombola, assim como interfere no processo de idealização e promoção de políticas públicas específicas e adequadas para o contexto quilombola.

Tais publicações listadas mostram explicitamente muitos desafios a serem superados para a efetivação da educação quilombola, como a falta de estratégias pedagógicas que incluam elementos da cultura quilombola nas práticas dos professores e até na merenda dos alunos, e a ausência de uma formação inicial e continuada de professores destas escolas. Neste caso, sobretudo, o descaso do Poder Público e falta de ações institucionais nas comunidades quilombolas investigadas podem ser os fatores que agravam a vulnerabilidade da comunidade escolar, o que caracteriza a ineficácia da legislação pertinente.

Estes estudos também evidenciaram alguns pontos positivos na perspectiva da educação quilombola, mas que precisam ser mais bem trabalhados a partir da resolução das dificuldades supracitadas. Para estas melhorias, já foi notada que existe entre os membros das comunidades a consciência e a reivindicação por uma educação quilombola adaptada ao seu modo de vida; realizam-se tenuamente estratégias metodológicas que incluem traços da cultura quilombola nas escolas; acontece mobilização e articulação popular e política para a efetivação adequada da educação quilombola e a formação de professores de escolas quilombolas e de jovens já

acontecem *in loco*. Assim, estas características já indicam mudanças significativas na forma como a educação quilombola é percebida e desenvolvida nestes grupamentos humanos específicos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, A. Educação escolar quilombola. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 60-80, 2021.

AZEVEDO, A. D.'A. M. Educação quilombola na Amazônia: a percepção de professores em Jambuaçu–Moju (PA). **Observatório Quilombola**, p. 1-13, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEBnº 08/2012, de 20 de novembro de 2012. Institui a Educação Escolar Quilombola Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887/2003**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 09 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. 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 01 out. 2022.

CAMPOS, E. A. de; MONTEIRO, B. A. D. Educação Ambiental, práticas e saberes docentes em comunidade remanescente de quilombo. **Terceira Margem Amazônia**, v. 7, n. 18, p. 179-190, 2022.

CAMPOS, L. R. Uma cartografia social e educativa na formação continuada de professores da educação escolar quilombola em Salvaterra-PA. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 183-195, 2022.

CUSTÓDIO, E. S. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 2, p. 252-285, 2018.

DOMINGUES, B. R. C. Educação quilombola e ecologia de saberes na Ilha do Marajó Pará-Brasil. **Revista Habitus**, v. 16, n. 2, 2018.



FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação quilombola**, 2022. Disponível em: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's) – Fundação Cultural Palmares. Acesso em: 12 set. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. 154p.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. do. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 901-911, 2006.

HAGE, S. A. M.; CARDOSO, M. B. da C. Educación del campo, en Amazonia- Interfaces con la educación “quilombola”. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 425-438, 2013.

LOPES JÚNIOR, M. L.; CANTÃO, E. F.; PEREIRA, E. J. D.; DA SILVA, L. O.; DA SILVA SANTOS, L.; ARAÚJO, R. N. M., ... DA SILVA MONTEIRO, G. D. Metodologias de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências na Escola Euclides Moreira Pontes, Comunidade Quilombola São Benedito do Vizeu-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e12104-e12104, 2022.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, p. 145-166, 2015.

MOURA, A. P. M. de; DOMINGUES, B. R. C.; NASCIMENTO, M. D. F.; ARAUJO, I. M., BARROS, F. B. As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó-Pará, Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 113-128, 2018.

NOVAIS, R.; CARVALHO JÚNIOR, A.; SILVA, I. Os desafios da sociedade inclusiva acerca da educação quilombola. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 5, n. 8, p. 151-179, 2022.

PACHECO, J. A.; FREIRE, J. C. S.; ASSUNÇÃO, M. F.; MAIA, I. B. Diálogo crítico educacional no seio da globalização: saberes da educação quilombola nas Ilhas de Abaetetuba, Amazônia. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 198-216, 2022.

PINTO, B. C. de M.; PINHO, V. A. de; GRANDO, B. S. História, memória e educação dos remanescentes quilombolas de Boa Esperança-Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 115-138, 2020.

SANTOS, J. O.; GARCIA, R. P. M. A política de formação em licenciatura em educação do campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: desafios e potencialidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 46, p. 264-295, 2020.

SANTOS, R. A. dos; PAIXÃO, K. C. da; SANTOS, L. L. dos; ARAÚJO, A. S.; ROCHA, C. E. R.; SOUZA, M. V. M. de. A educação escolar quilombola e o ensino de



geografia em Vila Nova Jutai–Breu Branco–PA. **GEOgraphia**, v. 24, n. 52, p. e49936, 2022.

SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. Contribuições da etnobiologia para formação continuada de professores de ciências da educação escolar quilombola. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 1, p. 132-158, 2020.

*Recebido em: 15/12/2022*

*Aprovado em: 18/01/2023*

*Publicado em: 22/01/2023*