



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO: ESCOLAS QUILOMBOLAS DE SANTARÉM, PARÁ

TERRITORIES OF EDUCATION: QUILOMBOLA SCHOOLS OF SANTARÉM, PARÁ

TERRITORIOS DE EDUCACIÓN: ESCUELAS QUILOMBOLAS DE SANTARÉM, PARÁ

Artigo recebido: 01/11/2025

Artigo aceito: 01/12/2025

Alan Augusto Moraes Ribeiro¹

Joilson Vasconcelos dos Santos²

RESUMO

Neste artigo registramos um perfil informativo-descritivo sobre dez (10) escolas situadas em territórios quilombolas de Santarém-Pará, nomeando os espaços e o tipo de ocupação, identificando as próprias escolas, bem como mencionando a topografia dos territórios geográficos ocupados. Posteriormente, apresentamos uma análise acerca das características pedagógicas destas instituições, dando destaque ao perfil docente. Obtidas em documentos oficiais, sobretudo o Projeto Político Pedagógico (PPP), estas informações foram reunidas neste artigo como parte de uma pesquisa sobre educação escolar quilombola na região Oeste do Estado do Pará. As informações aqui organizadas podem auxiliar localmente e nacionalmente nos atuais debates sobre a constituição do perfil pedagógico-conceitual e sobre a gestão diferenciada destas escolas, permitindo um mapeamento de demandas pedagógicas, materiais, institucionais e formativas que podem ser supridas por meio da ação do poder público. Ao final, trazemos breves reflexões sobre a relação entre pertencimento étnico-racial e trabalho docente.

Palavras-chave: Escolas. Quilombo. Santarém. Amazônia.

¹ Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), do Instituto do Ciências da Educação (ICED). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFOPA). Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. E-mail: alan.ribeiro@ufopa.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6899-2443>

² Professor da Secretaria Municipal de Educação de Santarém - SEMED. E-mail: joilsonvasconcelos.2021@gmail.com

TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO: ESCOLAS QUILOMBOLAS DE SANTARÉM, PARÁ

ABSTRACT

This article presents an informative-descriptive profile of ten (10) schools located in quilombola territories in Santarém-Pará, naming the spaces and type of occupation, identifying the schools themselves, and mentioning the topography of the occupied geographical territories. Subsequently, we present an analysis of the pedagogical characteristics of these institutions, highlighting the teaching profile. Obtained from official documents, especially the Political Pedagogical Project (PPP), this information was compiled in this article as part of a research project on quilombola school education in the western region of the State of Pará. The information organized here can assist locally and nationally in current debates on the constitution of the pedagogical-conceptual profile and on the differentiated management of these schools, allowing a mapping of pedagogical, material, institutional, and formative demands that can be met through the action of public authorities. Finally, we offer brief reflections on the relationship between ethnic-racial belonging and teaching work.

Keywords: Schools. Quilombo. Santarém. Amazon.

RESUMEN

Este artículo presenta un perfil informativo-descriptivo de diez (10) escuelas ubicadas en territorios quilombolas en Santarém-Pará, nombrando los espacios y el tipo de ocupación, identificando las propias escuelas y mencionando la topografía de los territorios geográficos ocupados. Posteriormente, presentamos un análisis de las características pedagógicas de estas instituciones, destacando el perfil docente. Obtenida de documentos oficiales, especialmente del Proyecto Político Pedagógico (PPP), esta información fue compilada en este artículo como parte de un proyecto de investigación sobre la educación escolar quilombola en la región oeste del Estado de Pará. La información aquí organizada puede auxiliar a nivel local y nacional en los debates actuales sobre la constitución del perfil pedagógico-conceptual y sobre la gestión diferenciada de estas escuelas, permitiendo un mapeo de las demandas pedagógicas, materiales, institucionales y formativas que pueden ser atendidas mediante la acción de los poderes públicos. Finalmente, ofrecemos breves reflexiones sobre la relación entre la pertenencia étnico-racial y el trabajo docente.

Palabras clave: Escuelas. Quilombo. Santarém. Amazonas.

INTRODUÇÃO

No município de Santarém, Oeste do Pará, existem treze (13) comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Seis (6)¹ delas estão localizadas em áreas de várzea (metade do período anual, estas áreas estão cheias pelos rios da Amazônia). As outras sete (7)² estão situadas em área de planalto ou terra firme. Cada um desses territórios quilombolas, embora situados no mesmo município, apresentam especificidades organizacionais, históricas, culturais e territoriais.³

Com a constituição de 1988, um dos debates mais ferrenhos ocorridos durante a constituinte, protagonizados por integrantes do movimento negro brasileiro, envolveu os direitos das comunidades quilombolas no Brasil (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 931). A partir deste evento, as questões da população negra quilombola passaram a ter uma visibilidade no debate público, o que permitiu incluir neste debate a reivindicação por direitos sociais básicos. Além dos direitos territoriais, a demanda por políticas educacionais passou a ter um lugar central.

Nesse movimento de reivindicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação quilombola (DCNEEQ), publicadas em 2012, resultam do protagonismo do movimento negro brasileiro em ação no campo das políticas educacionais, bem como representam a persistência em exigir políticas públicas que atendam às especificidades do povo negro quilombola da Amazônia. Sendo assim, identificar a atuação política de um *movimento negro quilombola* passou a ser possível na medida em que foi através das lutas do ativismo negro que ações afirmativas começaram a surgir como uma pauta central na sociedade brasileira, tendo impacto nas discussões políticas sobre direitos sociais para a população quilombola. Como política central, o acesso à educação básica nos quilombos é parte central do fortalecimento da rede pública de ensino:

¹ As comunidades quilombolas de áreas de várzea: 1) Saracura, 2) Arapemã, 3) Surubiu-Açu, 4) Nova Vista do Ituqui, 5) São José do Ituqui e 6) São Raimundo do Ituqui.

² As comunidades quilombolas de terra firme: 1) Bom Jardim, 2) Murumurutuba, 3) Murumuru, 4) Tiningú, 5) Patos do Ituqui e 6) Pérola do Maicá e 7) João Pereira.

³Protocolo de Consulta Quilombola. (Orgs) FOQS: Federação das Organizações Quilombolas de Santarém. Terra de Direitos, 2023.

A educação quilombola tem como objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação, envolvendo o apoio coordenação local na melhoria da infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombo, visando à valorização e a afirmação dos valores ético-raciais na escola e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2011).

Há uma compreensão de que as políticas públicas educacionais são políticas afirmativas essenciais para o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais em outros setores da sociedade, como um “direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p. 113). Porém, faz-se necessário que tais ações afirmativas no campo da educação possam fortalecer o processo de qualificação permanente do ensino escolar nas comunidades quilombolas, oportunizando e viabilizando o protagonismo necessário aos sujeitos do quilombo, fortalecendo a vivência familiar e comunitária dessas pessoas.

A educação escolar quilombola, conforme o estabelecido pelas orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica instituída em 2012, deve(ria) ter como referências teórico-práticas um conjunto de saberes tradicionais que compreendem tais experiências históricas registradas e aquelas narradas pelos sujeitos das comunidades, bem como a valorização de suas práticas econômicas, religiosas e coletivas nos locais de origem (RIBEIRO; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 29).

É importante destacar que a educação quilombola precisa ser contextualizada e que, para isso, se faz necessário um processo de convivência territorial, pois é através dessas relações de convivências que o quilombola se reconhece como personagem importante da história. Contudo, trazer estes conhecimentos ancestrais em uma educação quilombola que respeita a diversidade entre e nas próprias comunidades, é pensar também em um currículo diferenciado, que atenda os anseios e as expectativas de reconhecimento sócio-cultural. Givânia Silva (2011) nos traz algumas reflexões importantíssimas para pensar o currículo com as comunidades, ao renunciar o “pensar para as comunidades”, “valorizando o território e pensando com as comunidades”:

Pensar educação, portanto, com as comunidades quilombolas não é mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas; é pensar também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestação, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado (SILVA, 2011, p. 04).

O currículo de uma educação quilombola, conforme assinala a autora, deve ter como um dos seus princípios fundamentais a cultura, a economia, bem como os valores ancestrais como guias explícitos na construção deste currículo. Nesse sentido, Shirley Miranda (2017, p, 15) nos faz refletir que, ao trazer estas reflexões sobre o currículo para a educação escolar quilombola, salientamos que ele passa a ser visto como espaço de produção de pertencimento à um lugar de origem, com inúmeras possibilidades de trajetórias pedagógicas, isto é, maneiras de realizar o ensino. Um currículo para a escola quilombola não pode decorrer de uma imposição de modelos educacionais descontextualizados da realidade e das culturas locais, uma vez que deve ser visto como um instrumento que atenda às especificidades quilombolas, demandando como indispensável a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, Georgina Nunes (2016) ressalta que é necessário frisar que a educação escolar quilombola dialoga com todos os pressupostos educacionais e legais contidos no sistema educacional brasileiro, bem como com as demais modalidades de ensino, o que permite afirmar que a educação escolar quilombola não está descontextualizada e desconectada do sistema educacional nacional. Compreender que a educação quilombola não pode se pensar como moralmente superior, culpabilizando a educação formal de matriz eurocêntrica que, de todo modo, ainda é central na perspectiva de mundo do currículo oficial nas escolas brasileiras.

Uma educação escolar quilombola deve potencializar uma concepção de educação que leve em consideração as peculiaridades culturais múltiplas existentes na sociedade brasileira, muitas delas tornadas invisíveis aos olhos dos fazedores e operadores de políticas públicas. Assim, é importante destacar as bases filosóficas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional

dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo (BRASIL, 2011, p. 19).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, entende-se que as especificidades culturais da população quilombola são de extrema importância na construção do ensino e da aprendizagem nas escolas dos territórios. É importante defender que a própria metodologia de *ensino* e as práticas de *aprendizagem* envolvem o convívio social cotidiano, articulam a ancestralidade e incorporam tematicamente os saberes e conhecimentos alicerçadas em seus corpos (Brandão, 1981). Esta educação quilombola deve se inserir em uma articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades, num processo educativo dialógico e emancipatório. Ainda nesta perspectiva, Carlos Brandão (1981) nos diz que:

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem, premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer (BRANDÃO, 1981, p. 03).

Conforme explica o autor acima, o processo de aprendizagem está implícito na convivência do dia a dia, no respeito entre os comunitários e no exercício do modo de vida cotidiano. Isso acontece desde criança, até a vida adulta. O conhecimento científico formal adquirido na sala de aula não deve ser sobreposto aos conhecimentos tradicionais, uma vez que ambos os conhecimentos são importantes, uma vez que se complementam. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola não podem ser um referencial que concebe o trabalho pedagógico nestas instituições de ensino a partir de contornos

geográficos, de maneira que a educação escolar quilombola não pode ser vista apenas como um simples ponto descrito em um mapa ou uma imagem projetada em uma visão eurocêntrica colonial, pois a educação escolar quilombola demanda envolvimento comunitário do/da professor/a com a história e com o dia-a-dia das pessoas da comunidade:

Pensar a educação escolar quilombola, é, portanto, mobilizar para dentro dos espaços escolares os processos sócio-culturais de uso do território, compor territórios curriculares que não tornem a [ensino] das escolas quilombolas somente pautadas em uma referência geográfica ou espacial (RIBEIRO, 2021, p. 273).

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola transcende as fronteiras do paradigma eurocêntrico, no qual a educação é concebida como um processo externo que descarta os conhecimentos intrínsecos à comunidade. Tal modelo deve ser superado, pois a educação escolar quilombola tende a valorizar todas as tradições ancestrais dessa população que por muitos séculos teve suas histórias negligenciadas, principalmente na educação. Como observado por Lourdes Carril (2017, p. 547), a memória coletiva une aos quilombolas em torno da terra, da etnia e do território. A autora reforça que a educação quilombola tem, dentro de seus preceitos, o respeito e a convivência ancestral e social, pois o convívio territorial também é indubitavelmente crucial para a implementação da educação escolar quilombola.

A insistência em dar permanente visibilidade para uma permanente discussão, dentro das escolas quilombolas de Santarém, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com o protagonismo dos profissionais da educação e dos comunitários, relaciona-se com a compreensão política manifestada pelas lideranças nestes territórios de que as políticas educacionais são vetores que viabilizam e permitem acesso às outras políticas públicas de combate às desigualdades sociais, como as políticas de saúde, políticas habitacionais, políticas de regularização habitacional, dentre outras políticas fundamentais.¹

Nesse sentido, estas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são compreendidas como o reconhecimento de que a educação não se limita à uma concepção de educação escolar entendida como uma atividade exclusivamente realizada nas salas de aula. Trata-se de uma atividade no qual a escola é um referencial de

¹ <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/quilombolas-participam-de-oficina-sobre-politica-nacional-de-gestao-territorial-e-ambiental-em-santarem-pa/24097>

mobilização político-pedagógica dentro dos territórios para a organização coletiva. Assim, as atividades pedagógicas previstas curricularmente envolvem a necessária incorporação das demandas da comunidade, dos projetos de sociedade e de coletividade que favoreça a qualidade de vida, qualidade esta definida por quem é do território, sem desconexão com complexidades ecológicas, políticas e sociais amplas.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2023 e 2024. No ano de 2023, fizemos visitas aos territórios citados no quadro abaixo com o objetivo de obter informações oficiais sobre a cronologia histórica de cada escola. Realizamos conversas com lideranças, gestores e algumas professoras e professores. Todavia, o documento oficial usado para estabelecer datas, nomes e marcos fundacionais das escolas quilombolas foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição. Como aludimos acima, há um processo reelaboração destes documentos, para torná-los PPPQ's.

Quadro 1: distribuição das escolas nos territórios quilombolas em Santarém.

Comunidade Quilombolas	Escolas Quilombolas	
Comunidade Bom Jardim	Escola Otávio Firmino dos Santos	Situadas em Terra Firme
Comunidade Murumuru	Escola Afro Amazônida	
Comunidade Murumurutuba	Escola São Sebastião	
Comunidade Tiningú	Escola São João	
Comunidade Patos do Ituiqui	Escola Santa Maria	
Comunidade Saracura	Escola Nossa Senhora do Livramento	Situadas em Várzea
Comunidade Arapemã	Escola Nossa Senhora Santa Ana	
Comunidade Nova Vista do Ituiqui	Escola Nossa Senhora das Graças	
Comunidade São Raimundo do Ituiqui	Escola São Raimundo	
Comunidade São José do Ituiqui	Escola São José	

Fonte: elaborado pelos autores. Pesquisa de Campo 2023-2024

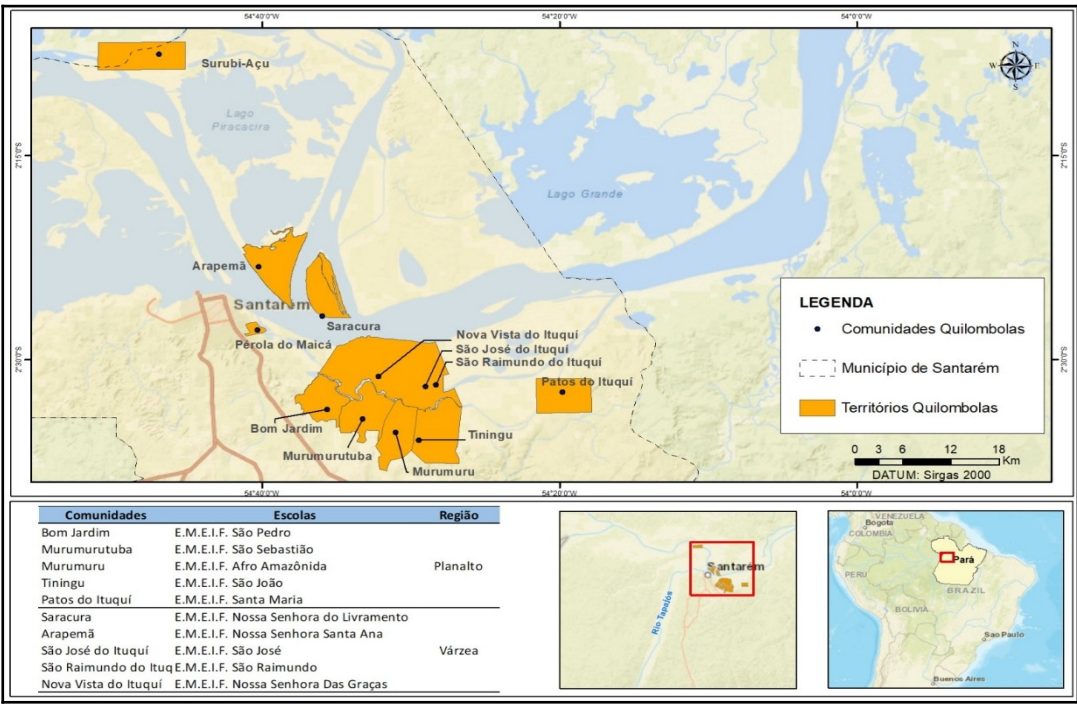
No que se refere às escolas públicas municipais de territórios quilombolas de Santarém, situada na região Oeste do Estado Pará – oficialmente nomeada como região Baixo Amazonas – e que estão em processo de elaboração do *Projeto Político Pedagógico Quilombola* (PPPQ) (conforme estabeleceu a Portaria 184/2024, emitida pela Secretaria de Educação de Santarém)¹, podemos afirmar que a maioria dos treze (13) territórios

¹<https://transparencia.santarem.pa.gov.br/legislacao/portarias-administrativas/portaria-no-1842024-sem-ed-santarem-27-de-junho-de-2024-66844d9aebd55>

quilombolas de Santarém, certificados pela Fundação Cultural Palmares *possuem* sua própria escola. Ou seja, temos *escolas quilombolas* em 10 territórios (Quadro 1).

Vale explicar que estas dez (10) escolas quilombolas *abrigavam um total de 652 alunos matriculados oficialmente*, no ano letivo oficial da cidade, em 2024. A maioria destes alunos (cerca de 92%) são residentes nos treze (13) territórios quilombolas de Santarém. Na Figural temos um mapa no qual podemos identificar a localização de todas as comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente pela Fundação Palmares.¹

Figural: Mapa das escolas quilombolas de Santarém.



Fonte: elaborado pelos autores. Pesquisa de Campo 2023-2024

Por sua vez, no Quadro 2, também abaixo, registramos a data de *fundação* das escolas quilombolas localizadas tanto nas áreas de várzea, como nas áreas de terra firme. Cabe explicar que, embora algumas escolas tenham sido fundadas na década de 1940, não dispomos de informações exatas sobre a integração oficial destes estabelecimentos no sistema municipal de ensino ocorrer apenas a partir dos anos 1980.

Portanto, a iniciativa informal de *fundar* um espaço, com ou sem paredes, para que adultos e crianças pudessem pelo menos, aprender a ler e escrever na comunidade, com o

¹<https://www.fundobrasil.org.br/projeto/federacao-das-organizacoes-quilombolas-de-santarem-foqs-2/>

auxílio de uma professora ou professor, indica a demanda histórica pelo direito à educação existente nos quilombos, demonstrando o quanto a educação e o ensino escolar são vistos como fundamentais para o desenvolvimento material e simbólico das pessoas nestes territórios em Santarém (SANTOS, 2024, p. 66)¹. No quadro 2, abaixo, sistematizamos informações sobre o 1) ano de *fundação* das escolas, 2) o tipo de ocupação territorial e o 3) número de famílias existentes em cada comunidade.

Quadro 2: “fundação” de espaços de ensino/educação nas comunidades quilombolas²

Comunidade Quilombola	Ano de “fundação” da Escola	Ocupação territorial	nº de famílias na Comunidade
1) Bom Jardim	1947	Doação	136
2) Murumurutuba	1969	Ocupação (“fuga”)	104
3) Murumuru	1941	Ocupação (“fuga”)	120
4) Tiningu	1970	Ocupação (“fuga”)	104
5) Arapemã	1940	Ocupação (“fuga”)	95
6) Saracura	1945	Ocupação (“fuga”)	154
7) Nova Vista do Ituqui	1960	Ocupação (“fuga”)	45
8) São Raimundo do Ituqui	1962	Ocupação (“fuga”)	43
9) São José	1968	Ocupação (“fuga”)	57
10) Surubiu - Açú	-----	Ocupação (“fuga”)	18
11) J.P	-----	Ocupação	115
12) Patos	1971	Ocupação	22
13) Maicá	-----	Ocupação	81

Fonte: elaborado pelos autores. Pesquisa de Campo 2023-2024

Deve-se compreender que o processo de qualificação permanente do ensino escolar nas comunidades quilombolas, oportunizando (e viabilizando) o protagonismo necessário aos sujeitos dos quilombos ajuda no fortalecimento da vivência familiar, da organização comunitária e na valorização da ancestralidade. Trazer estes conhecimentos culturais em uma educação quilombola que respeita as diversidades significativa pensar também em um currículo diferenciado, que atenda aos anseios e as expectativas de uma educação

¹É exemplar a ação de Otávio Firmino dos Santos, quilombola que remou durante 15 horas até o centro de Santarém para buscar uma professora que ministrasse aulas para as crianças da comunidade. Ver: SANTOS, Joilson. *Ativismo, Territorialidade e Educação: as escolas quilombolas de Santarém/Pará*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

²O uso da denominação “fuga” identifica o processo de luta e oposição contra a escravidão. Embora o termo “ocupação” seja adequado, a referida denominação tem por objetivo registrar uma posição política. Em respeito à esta solicitação vinda das/dos informantes, fazemos o devido registro explicativo.

diferenciada. Para que se possa alcançar tais objetivos, a formação universitária de professores e professoras que atuem nas comunidades quilombolas é um tema central nas comunidades quilombolas pesquisadas.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED-Santarém), relativas ao primeiro semestre de 2025, existem cinquenta e um (51) professoras/es quilombolas e não-quilombolas atuando nestas dez (10) escolas. Fizemos o registro de vinte e oito (28) professoras/es quilombolas atuando tanto nas escolas de várzea, como nas escolas do planalto. Ao lado destas/es professoras/es quilombolas, temos também a atuação de vinte e três (23) professoras/es não-quilombolas. No Quadro 3, abaixo, expomos a formação acadêmica de todas/os as professoras e professores.

Quadro 3: Formação das/dos professoras/es que atuam nas escolas quilombolas.

Professoras/es quilombolas – Cursos de Graduação	Quantidade
Magistério	03
Graduação em Pedagogia	04
Graduação em Matemática	05
Graduação em Letras/Português/Inglês	03
Graduação em Química/Biologia	01
Graduação em Informática Educacional	01
Graduação em Geografia	03
Graduação em História	01
Graduação em Educação Física	01
Graduação em Letras/português	03
Graduação em Matemática/Física	02
Graduação em Matemática/Química	01
Total	28
Professoras/es não-Quilombolas – Cursos de Graduação	Quantidade
Magistério	01
Graduação em Pedagogia	05
Graduação em Matemática	03
Graduação em Letras/Português/Inglês	03
Graduação em Geografia	01
Graduação em História	02
Graduação em Educação física	02
Graduação em Ciências Biológicas	01
Graduação em Matemática e Física	05
Total	23

Fonte: elaborado pelos autores. Pesquisa de Campo 2023-2024

No Quadro 3, sistematizamos a formação acadêmica dos professores quilombolas e não-quilombolas. Observa-se que o ainda há professores sem formação acadêmica atuando nas escolas, porém em maior número (3 para 1). Pedagogia e Matemática aparecem como sendo o curso de Graduação da maior parte de professoras/es quilombolas e não-quilombolas (12 para 13). Cabe registrar que o Magistério foi o nível de formação muito utilizado para quem quisesse se tornar um professor (a) em um cenário no qual a ausência de Formação Superior era a realidade da região do Baixo Amazonas. O *magistério* como curso técnico foi necessário no Séc. XX. Todavia, com o processo de “universitarização” (SARTI, 2019) da prática do Magistério, institui-se a exigência de formação superior para todas as professoras/es.

Embora a Escola Afro-Amazônida, a Escola Nossa Senhora do Livramento e a Escola Nossa Senhora das Graças tenham passado a oferecer turmas de ensino médio recentemente, ainda há cacos em que alunos destas comunidades ainda precisam se deslocar para escolas de ensino médio situadas fora de suas comunidades, próximas até mesmo da região central de Santarém.

Deve-se registrar também que, no ano de 2023, tínhamos um total de 106 alunos cursando a nona série do fundamental (9º) nas 10 escolas. Já em 2024, eram 123, o que indica um aumento considerável de matriculados nesta última série do ensino fundamental. Ocorre que, em 2023, destes 106 alunos, 61 seguiram para o ensino médio. Embora não tenhamos obtido informação sobre quem são as/os alunos quilombolas que chegam ao ensino médio em termos de raça/cor, renda e sexo, é possível estimar, a partir de conversas informais com professoras e professores destas escolas, que a maioria das alunas que chegam ao ensino médio são jovens mulheres. Para estas professoras e professores, há uma forte demanda das famílias dirigidas aos meninos e jovens quilombolas no sentido de ajudar nas atividades laborais dentro e fora da comunidades, desde a infância. Não é comum, por exemplo, que professoras quilombolas sejam levadas a adaptar as atividades pedagógicas semanais para os meninos e jovens alunos que precisam se ausentar da escola por dias, até mesmo semanas, quando precisam atuar junto aos seus familiares nos trabalhos de pesca, plantio e colheita na região (RIBEIRO, 2021, p. 279).

Quando observamos a história da ocupação territorial pelas comunidades quilombolas de Santarém e região a partir de dinâmicas políticas da formação cultural de identidades quilombolas, bem como dos processos formais de reconhecimento territorial de natureza

fundiária entre comunidades quilombolas (FUNES, 1995), passa a ser possível indicar alguns desdobramentos práticos desta *história* nas reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas dentro destas escolas trazidas pelas/os professoras/es. Em conversas realizadas com professores/as que atuam nestas escolas quilombola na Amazônia brasileira, na região Oeste do Pará, também conhecida como região do Tapajós, foi possível verificar desdobramentos desta dinâmica influenciando modalidades discursivas sobre como ocorre o processo de escolarização, concebido de maneira variável a partir de ideias e ideais também variáveis sobre o que se pensa acerca da “escola quilombola”. Em outras palavras, ainda não está evidente para as professoras e professores destas escolas qualquer correspondência entre “escola no quilombo” e “escola do quilombo” com suas correspondentes perspectivas político-pedagógicas. Assim, não é possível descrever claramente uma concepção pedagógica, tampouco narrativas ou conceitos em construção que permitam descrever ou identificar características de uma *pedagogia escolar quilombola no quilombo* que seja significativamente distinta de uma *pedagogia escolar quilombola do quilombo*.

Para Alan Ribeiro (2021) existem mais pontos de dissonâncias do que pontos de consonâncias entre professoras/es quilombolas e professoras/es não-quilombolas que atuam nestas escolas. O primeiro ponto de dissonância se refere às maneiras pelas quais a experiência comunitária é trazida para a prática docente. Professoras/es quilombolas tendem a registrar que são elas e eles que possuem mais conhecimento sobre a cultura do quilombo, de maneira a reger com mais autoridade o que é pedagogicamente importante para a prática escolar no quilombo. O segundo ponto se define pelas concepções que as/os professoras/es quilombolas sugerem ser as mais adequadas para a prática docente nos territórios. Valores, práticas e ideias culturais quilombolas são de domínio de quem nasceu e vive na comunidade. Quem não é da comunidade precisa de apropriar delas, o que leva muito tempo.

A terceiro ponto “envolve os diferentes lugares ocupados pelas discussões sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima nas práticas docentes das professoras” (RIBEIRO, 2021, p. 285). A relevância de cada um dos três “pontos” para ou autor aparecem como argumentos “de peso” manuseados discursivamente no cotidiano das escolas quando se considera o quê e como as crianças e adolescentes quilombolas na escola devem ser ensinados. Por fim, há uma “orde’ de relevância pedagógica e política” que é usada politicamente nos debates sobre racismo, identidade étnico-racial e auto-estima nestas escolas entre professoras/es, alunos e comunitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O total de profissionais quilombolas oriundos dos próprios territórios, se olharmos a quantidade de escolas, pode sim ser considerado um avanço, tendo em vista a Resolução Municipal nº 08 de 20/11/2012, que estabelece a importância da origem comunitária das professoras/s que serão selecionadas para ministrar aula nestas comunidades. A compreensão de que este pertencimento pode atuar como um elemento relevante e decisivo para o estabelecimento de práticas de ensino e aprendizagem se conectem com a realidade cultural da comunidade quilombola e com a vida real dos saberes tradicionais ancestrais.

Entende-se que a presença das professoras, professores e gestores quilombolas com formação superior, incluindo a pós-graduação, favorece o processo pedagógico indicado na legislação supracitada. Nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas, a presença da professora e do professor quilombola permite o surgimento de sentimentos de pertencimento e de identificação, atuando como estímulo para continuidade escolar. Se, por um lado, existam discursos e posicionamentos políticos entre as/os professoras/es quilombolas em Santarém-Pará que preconizam a necessária hegemonização na ocupação dos cargos de professoras/es e gestoras nestas escolas, por outro lado, a presença de profissionais da educação não-quilombolas pode ser concebida como parte dos esforços de compreensão da formação para a prática docente como um trabalho que pode ser construído em sala de aula, na comunidade, com os quilombolas, com as/os alunas/os quilombolas, com uma vida encontrada no dia-a-dia da experiência cultural dos territórios.

O processo de formação continuada para professores é um problema crônico na sociedade brasileira de modo geral, sobretudo para professores quilombolas, que se torna ainda um problema mais grave. Conforme explica Angelita Rocha (2024, p. 76), a formação docente no tratamento das práticas de ensino na Educação Escolar Quilombola é, hoje, a questão central em seu processo de implementação, uma vez que a ausência de formação adequada pode comprometer todo o planejamento pedagógico. A autora enfatiza a importância de uma formação contínua diferenciada para professoras/es quilombolas. Vale acrescentar que vinte e cinco (25) professoras e professores das 10 escolas quilombolas pesquisadas cursaram a graduação na modalidade *à distância*, o que também exige destes professores/as continuidade na formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARRIL, L. F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil:** o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 539-564, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FUNES, Eurípedes Antonio. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo amazonas. 1995. **Tese** (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane. Resistência Democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 928-945, Out.-Dez., 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. n. 27, 2011.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. *Educar em Revista*. v. 34. n. 69, p. 193-207, mai/jun. 2018.

NUNES, Georgina. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 18, p. 107–131, 2016.

RIBEIRO, Alan; SANTOS, Patrícia; SANTOS, Joilson. Quem é professora no quilombo? Docência, escolarização e identidade. In: SOUZA, G. K. A. (Org.). **Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades**. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2021 (FLACSO), v. p. 27-40.

RIBEIRO, A. A. M. Ensinar no quilombo, Ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021.

ROCHA, Angelita; NOGUEIRA, Eliane. Educação Decolonial e Diretrizes Curriculares: uma análise da Resolução n.º 8/2012 para a Educação Escolar Quilombola. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, 11.28 (2024).

SANTOS, Joilson. Ativismo, Territorialidade e Educação: as escolas quilombolas de Santarém/Pará. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará. 2024

SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f., **Dissertação** (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.