

## EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA DA AMAZÔNIA PARAENSE: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS DO PROGRAMA EJA MÉDIO CAMPO EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

LUCILA LEAL DA COSTA ARAÚJO

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Abaetetuba, Pará, Brasil.

SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, focando nos avanços, limites e desafios da política e prática curricular na escola de EJA, através do programa EJA Médio Campo na comunidade quilombola Moju Miri (Moju/Pará). A pesquisa se assentou no materialismo histórico-dialético em diálogo com os estudos decoloniais e na educação das relações étnico-raciais. Abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Usou as técnicas da entrevista semiestruturada, observação participante. Os resultados revelam que o Programa, apesar de importantes contribuições em reconhecer e afirmar os saberes e cultura afro-brasileira quilombola no currículo, persistem limites e desafios em torno da constituição de uma escola e educação quilombola. O estudo evidencia a urgência de um currículo intercultural crítico, comprometido com a memória, a história e os saberes ancestrais de África e Afro-brasileiros, em particular de quilombolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Escolar; Saberes Ancestrais; Território Quilombola.

### INTRODUÇÃO

No pulsar do território quilombola de Moju Miri, entre caminhos de roça, ancestralidade e esperança, germina uma experiência educativa que tensiona o currículo oficial e reinventa os sentidos da escola. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que investigou os avanços, limites e desafios do Programa EJA Médio Campo na Amazônia Paraense, a partir das vivências na comunidade de Moju Miri (Moju/PA).

Ancorada no materialismo histórico-dialético, em diálogo com os estudos decoloniais e com a educação das relações étnico-raciais, a pesquisa de abordagem qualitativa articulou bibliografia, documentos, entrevistas e observações de campo. O Programa EJA-Campo, estruturado pela pedagogia da alternância, propõe uma formação contextualizada, que reconhece os saberes do campo e os vínculos com o território.

No entanto, as vozes quilombolas revelam que reconhecer o campo não basta, é preciso afirmar o pertencimento quilombola, valorizar o saber-fazer de suas ancestralidades. A experiência mostra que, embora o programa represente um avanço, ainda não atende plenamente ao direito à educação quilombola. Diante disso, o estudo defende a construção de um currículo intercultural crítico, tecido com a memória, os

saberes e os sonhos dos povos negros amazônicas, como ato de reexistência e justiça histórica.

### CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A tessitura deste artigo compartilha os caminhos, desafios e reflexões construídos a partir de uma pesquisa desenvolvida na comunidade quilombola Moju Miri, localizada no município de Moju, estado do Pará. A investigação teve como foco os avanços e limites do Programa EJA Médio Campo, com especial atenção à proposta curricular e à sua capacidade de reconhecer os saberes e modos de vida ancestrais da comunidade. A escuta e o envolvimento dos sujeitos do território foram essenciais para compreender como as políticas públicas acontecem e, por vezes, se contradizem quando atravessadas pelas realidades amazônicas e quilombolas.

O processo de investigação partiu de uma abordagem qualitativa (Minayo, 2008), com ênfase na pesquisa participante, o que permitiu construir aproximações entre pesquisadora, sujeitos e contexto. Escuta, diálogo e vivência territorial constituíram pilares fundamentais deste percurso investigativo. O método adotado foi o dialético, com base em Marx (1983), que comprehende a realidade como histórica, contraditória e em permanente transformação. A noção de totalidade permitiu integrar diferentes dimensões da vida social ao longo da pesquisa. Além disso, o enfoque teórico se fundamentou na perspectiva decolonial, entendida como uma crítica epistemológica e política à modernidade-colonialidade (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; MOTA NETO, 2016, 2018).

O diálogo com o pensamento decolonial revela-se como um campo epistemológico e político necessário para desestabilizar o silenciamento histórico a que foram submetidos os saberes dos povos negros, indígenas e quilombolas. Conforme Mota Neto (2018), a decolonialidade nasce da dor existencial, da negação de direitos e da interdição a uma educação autônoma. Ao rejeitar os paradigmas eurocêntricos e capitalistas, propõe novos caminhos pedagógicos vinculados à reexistência e à autonomia dos povos historicamente oprimidos e invisibilizados.

Esse campo teórico foi ampliado pelas contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), especialmente no que se refere às epistemologias do Sul. Segundo o autor, estas epistemologias têm como objetivo permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo nos seus próprios termos, a partir de seus saberes, práticas e aspirações. Ao reconhecer as “sociologias das emergências” e denunciar as “sociologias das ausências”, Santos convida à escuta dos conhecimentos produzidos nos territórios e nas lutas.

A pesquisa construiu uma tessitura teórica a partir do encontro entre Paulo Freire, Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes, autores que compartilham o compromisso com pedagogias que emergem das margens e das lutas sociais, Corrêa (2019). Freire (1987, 1998) inspira a compreensão da educação como prática da liberdade, convocando à formação de sujeitos críticos, enquanto Arroyo (2012, 2013) amplia essa perspectiva ao destacar a centralidade das experiências concretas de sujeitos historicamente marcados pelas desigualdades.

ARAÚJO, L. L. da C.; CORRÊA, S. R. M.

Nessa mesma direção, Gomes (2012, 2017) propõe que o currículo seja compreendido como espaço de embate, onde as relações étnico-raciais devem ser visibilizadas e afirmadas. Esse entendimento é fortalecido por Streck e Moretti (2013), que ao refletirem sobre as pedagogias emancipatórias no contexto do capitalismo global, denunciam o apagamento das práticas educativas subalternizadas aquelas que, como aponta Streck (2005, p. 58), “continuaram sobrevivendo na clandestinidade”. Juntos, esses autores formam um aporte teórico que sustenta a crítica às pedagogias hegemonicais e afirma a potência educativa dos territórios e dos saberes silenciados.

Outra metodologia incorporada neste percurso foi a cartografia de saberes, compreendida como um processo simbólico e vinculado às práticas sociais e memórias (OLIVEIRA, 2018). A cartografia, nesse sentido, permitiu acompanhar vivências, valores e práticas culturais dos sujeitos do Moju Miri, aprendendo com seus modos de ser e viver. Também foi realizado um levantamento do estado do conhecimento, que permitiu reconhecer os debates acadêmicos e as lacunas sobre o tema. A pesquisa participante, no pensamento de Brandão (1998), foi fundamental por valorizar o desenvolvimento autônomo e crítico dos sujeitos, reconhecendo que ciência e neutralidade são instâncias indissociáveis de posicionamentos éticos e políticos.

O lócus da pesquisa foi o território quilombola de Moju Miri, e os sujeitos envolvidos incluíram alunos e alunas egressos/as do Programa EJA Médio Campo, professoras e coordenadoras do programa, moradores/as com saberes ancestrais e pesquisadoras da comunidade, além de técnicas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Moju e da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA, alguns destes sujeitos têm suas narrativas compondo a escrita deste texto sendo suas falas identificadas em itálico. Também foram utilizados como referenciais normativos a LDB (Lei nº 9.394/1996), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução nº 8/2012, que regulamentam o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola no currículo escolar.

Em síntese, esta introdução delineia não apenas os contornos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, mas reafirma a importância de uma escuta atenta e comprometida com os sujeitos e territórios quilombolas da Amazônia. Ao lançar luz sobre saberes historicamente invisibilizados e práticas educativas construídas na vivência cotidiana do Moju Miri, este estudo propõe uma leitura do currículo como espaço de disputa e possibilidade.

A centralidade das vozes quilombolas, em articulação com os referenciais teóricos decoloniais e da educação popular, permite problematizar os limites das políticas públicas atuais e, ao mesmo tempo, vislumbrar caminhos possíveis de reexistência e transformação social a partir da escola. A memória, a luta e os conhecimentos territoriais mobilizados neste percurso, não apenas fundamentam a análise, mas anunciam uma educação outra tecida no chão da escola, na herança ancestral, na força coletiva e na reexistência dos povos amazônicos quilombolas.

#### **A EJA MÉDIO CAMPO, A ESCOLA QUILOMBOLA E OS DESAFIOS EM MOJU MIRI (PA)**

Nesta seção, apresenta-se uma análise do Programa EJA Médio Campo a partir de sua implementação na comunidade quilombola de Moju Miri, com foco em seus avanços, limitações e implicações para uma proposta curricular comprometida com os

saberes e modos de vida ancestrais. O Programa, enquanto política pública voltada à Educação de jovens, adultos e idosos do campo, inscreve-se na luta histórica dos movimentos sociais rurais por uma educação contextualizada, intercultural e social.

Como enfatiza Arroyo (2012), a educação do campo nasce da resistência dos povos camponeses à invisibilização de suas práticas e saberes, exigindo políticas públicas que dialoguem com suas realidades territoriais e culturais. Nesse sentido, a presença do programa EJA Médio Campo em territórios quilombolas como Moju Miri revela tanto suas potencialidades quanto seus desafios em tensionar as fronteiras do currículo escolar hegemonic.

Em 2018, foi implantado em 11 municípios, entre eles Abaetetuba, com turmas em comunidades como Piratuba, Moju Miri e na Casa Familiar Rural do Pau da Isca. Em 18 meses, os alunos concluem o ensino médio com formação técnica em agricultura familiar. A proposta curricular segue as Diretrizes da Educação do Campo e da Educação Quilombola, buscando articular saberes locais com conteúdo escolares. Nesse movimento, a EJA Campo expressa uma proposta pedagógica vinculada ao território, conforme Santos (2007), que valoriza os saberes historicamente silenciados e promove reexistência a partir dos modos de vida locais.

Dando continuidade à proposta de uma educação contextualizada e alinhada às especificidades do campo, o EJA Médio Campo fundamenta-se na pedagogia da alternância<sup>1</sup>, buscando integrar os saberes acadêmicos às vivências e práticas das comunidades rurais. Essa pedagogia articula dois tempos formativos: o tempo-escola, dedicado à formação formal, e o tempo-comunidade, voltado à aprendizagem no cotidiano. Como destaca Piatti (2014), a alternância valoriza os saberes construídos pelos sujeitos em seus territórios, promovendo uma educação que integra escola, vida e trabalho. Nesse modelo, o tempo de plantar, colher e viver se torna também o tempo do currículo, ressignificando o fazer educativo a partir da realidade concreta dos sujeitos do meio rural.

Para além da divisão disciplinar tradicional, a organização do ensino pauta-se por eixos temáticos que dialogam com a vida cotidiana e os modos de produção do campo. A seguir, na Figura 1, apresenta-se um diagrama que sintetiza essa estrutura pedagógica, destacando o eixo articulador e as fases formativas do programa, em consonância com a proposta de educação do campo e com os princípios da sustentabilidade e da valorização dos saberes ancestrais.

Figura 1- Organização Curricular EJA Médio Campo



Fonte: acervo da autora, 2023

A organização curricular do Programa EJA Médio Campo, conforme representado na imagem, estrutura-se em torno do eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade no Campo, o qual orienta os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos ao longo das fases do curso. Esses eixos temáticos atravessam as diferentes áreas do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos escolares. Como destaca a educanda Renilda, “*o programa trabalha a nossa realidade, tem sido transformador porque tem quebrado alguns paradigmas da educação tradicional*”. Essa percepção aponta para o valor formativo de uma proposta que reconhece os saberes populares como legítimos e formadores de conhecimento.

Esta configuração curricular expressa a articulação entre conhecimento científico e saberes ancestrais, promovendo uma educação significativa e ancorada nas vivências e nos contextos socioculturais dos sujeitos, com base na pedagogia da alternância e no protagonismo dos povos do campo. Ao integrar essas dimensões ao eixo da sustentabilidade, o programa contribui para a construção de um currículo alinhado com as realidades quilombolas e amazônicas. Como aponta Santos (2007), trata-se de reconhecer a “ecologia de saberes”, em que diferentes conhecimentos convivem, dialogam e se traduzem mutuamente sem hierarquização, valorizando as epistemologias produzidas a partir das experiências dos povos historicamente marginalizados.

É nesse contexto que se insere o Projeto Pessoal do Educando - PPE, concebido como um instrumento pedagógico fundamental da pedagogia da alternância. Ele permite articular as aprendizagens técnicas desenvolvidas no tempo-escola com o contexto socioprofissional e familiar dos educandos. Acompanhado e orientado pelo educador, o PPE favorece a integração dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, ancorando-os nas realidades e necessidades do território. Além de sua dimensão formativa, o projeto possui uma função profissional, ao estimular práticas vinculadas à

agricultura familiar, com potencial para gerar renda e promover o desenvolvimento local a partir das condições produtivas de cada sujeito.

Os protagonistas desta pesquisa, educandos/as, professoras e coordenadoras têm vivenciado diretamente a proposta pedagógica do programa. Suas experiências e percepções constituem importantes indicadores para compreender os limites de uma política educacional que, embora represente um avanço no campo da EJA, ainda não contempla integralmente as demandas e singularidades das comunidades quilombolas. Como afirma Gomes (2012 p. 98), "uma política de educação para as relações étnico-raciais exige o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e político", o que impõe desafios à implementação de práticas efetivamente antirracistas nos currículos escolares.

Assim, a experiência da EJA Médio Campo em Moju Miri expressa, de um lado, o potencial de construção de práticas educativas contextualizadas, e, de outro, os limites estruturais e epistêmicos de uma política que ainda opera, em grande medida, a partir de referenciais coloniais. Como nos lembra Lélia Gonzalez (1988), romper com essa lógica exige uma descolonização das práticas pedagógicas que rearticule o corpo, o território e a ancestralidade como fundamentos da educação.

### **VOZES DO TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIA DA EJA MÉDIO CAMPO EM MOJU MIRI E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA**

Nesta terceira seção, propomos deslocar o olhar para o interior das falas e vivências compartilhadas por educandas, educadores e integrantes da comunidade quilombola de Moju Miri. Ao fazer isso, buscamos compreender como a política pública da EJA Médio Campo se materializa no cotidiano, atravessada por memórias, resistências e desafios. A escuta das vozes que constroem essa experiência permite vislumbrar as contradições, mas também as possibilidades de reinvenção da escola no território quilombola. Como nos alerta Walsh (2009), é na escuta do outro, especialmente daqueles historicamente silenciados, que se instauram possibilidades de descolonizar o pensamento e construir alternativas ao projeto moderno-colonial.

Nessa direção, o território amazônico deixa de ser apenas um espaço físico ou geográfico e passa a ser compreendido como um território de vida, de pertencimento, de memória e de luta. É nele que se constroem sentidos de existência que resistem às lógicas da colonialidade do saber e do poder. O currículo, neste contexto, é também campo de disputa simbólica Arroyo (2013), pois define quais vozes são legitimadas e quais continuam sendo invisibilizadas. Como afirma Gomes (2017), reconhecer os saberes e trajetórias dos povos quilombolas implica afirmar a centralidade da educação como prática de liberdade e reconstrução da memória coletiva.

É nesse chão encharcado de história, de ancestralidade e de resistência cotidiana que a EJA Médio Campo se inscreve como experiência formativa e política, tensionando as estruturas escolares ainda coloniais e apontando caminhos de reexistência. Mais do que uma política pública, a EJA Campo se transforma em um território pedagógico de reencantamento do saber, onde o direito à educação dialoga com o direito à terra, à identidade e à autonomia.

ARAÚJO, L. L. da C.; CORRÊA, S. R. M.

A acolhida sensível das vozes dos sujeitos envolvidos no Programa EJA Médio Campo, na comunidade quilombola Moju Miri, revela dimensões essenciais de um processo educativo que, embora ainda limitado por aspectos estruturais e curriculares, representa um avanço significativo para o reconhecimento das identidades, saberes e modos de vida quilombolas. A experiência da EJA-Campo, nesse sentido, permite compreender as tensões entre uma política pública voltada ao campo e as especificidades de uma educação quilombola ainda por se consolidar.

*É assim, para mim a EJA Campo como já falei anteriormente ela é e está sendo algo muito produtivo. [...] Uma ex-aluna é sempre aluno porque a gente vai levar essa experiência, que a gente tem do que foi o que é a EJA campo para dentro da nossa comunidade. [...] Hoje eu vejo assim as dificuldades que têm de a gente tirar os nossos filhos de dentro da comunidade e levar ele pra zona urbana para estudar lá ou então fazer uma faculdade lá fora. Vindo pra dentro da comunidade a gente pode ver que muda a realidade. Uma realidade que não é mais preciso sair daqui do nosso território. Hoje não, hoje graças ao projeto a gente pode mesmo depois de uma certa idade voltar a estudar de novo. Acho que é importante sim nós termos os saberes que herdamos dos nossos avós inseridos no nosso plano de ensino. (RENILDA, 2023 p. 112)*

A fala de *Renilda* (2023) ilustra com profundidade a potência do programa ao afirmar que não existe “ex-aluno da EJA Campo”, pois “a experiência que a gente tem do que foi o que é a EJA Campo” se incorpora à vida da comunidade. Ela ressalta o impacto de se manter no território para estudar, sem precisar migrar para a zona urbana. Essa perspectiva revela o papel do programa como ferramenta de permanência e afirmação territorial, articulando educação e direito ao território uma dimensão central nas lutas quilombolas, Gomes (2012). Se por um lado, a fala de *Renilda* evidencia os efeitos transformadores da permanência no território por meio da educação, por outro, a reflexão do aluno *Rogério* (2023) tensiona os limites dessa experiência ao apontar lacunas curriculares importantes, especialmente no que diz respeito à ancestralidade e à especificidade quilombola:

*O ensino da EJA, trouxe um conhecimento pra gente muito importante, principalmente que veio ensinar a gente como a trabalhar na terra, ensinou mesmo o essencial sobre criação. Mas o que a gente tem de lembrança numa aula de como a gente vê que o EJA Campo veio nos abrir a mente para o estudo e para nossa produção. Veio nos ensinar plantar horta, tudo sobre a colheita e a criação de frango. Então, veio para nós abrir a mente para isso. Que além da gente ter o conhecimento técnico, a gente teve o conhecimento da teoria curricular. Não foi tão como a gente esperava em relação a nossa ancestralidade, mas, resgatou só um pouco, mas não foi tanto como o esperado. Porque principalmente como a gente debateu naquela aula sobre currículo escolar não está adequado a nossa comunidade, apesar de trazer um pouco da*

*nossa realidade, mas ainda assim, precisamos de um currículo escolar específico para quilombolas. (ROGÉRIO, 2023 p. 113)*

A narrativa de *Rogério (2023)*, ainda que reconheça avanços, também problematiza. Essa ambivalência evidencia os limites de uma proposta que, embora se anuncie como intercultural, ainda não consegue dialogar plenamente com a riqueza das vivências quilombolas. Como afirma *Fleuri (2017, p. 283)*, aprender com os povos originários e tradicionais exige “transformar a lógica da transmissão em escuta e convivência”, ou seja, é preciso que o currículo se aproxime mais da vida real das comunidades, acolhendo seus tempos, histórias e formas próprias de ensinar e aprender, para que a escola se torne verdadeiramente parte do território e não apenas um espaço que o visita.

As falas dos participantes revelam, como o vínculo entre escola e território pode potencializar a aprendizagem. O aluno *Alex (2023, p. 112)*, por exemplo, destaca que “*a melhor parte é saber uma educação que pode se adaptar com cada realidade, os cálculos eram feitos com coisas que nós temos aqui*”. A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas um lugar de conteúdos abstratos e passa a dialogar com a materialidade da vida no quilombo. Na mesma direção, a aluna *Cláudia Cardoso (2023, p. 112)* compartilha que aprendeu “*que a folha do ingazeiro tem todos os nutrientes que um açaíal precisa*”, conectando saber científico e prática tradicional. Esse tipo de reconhecimento revela que há uma potência ancestral e ecológica pulsando na vivência cotidiana uma pedagogia que já acontece, ainda que muitas vezes não esteja inserida no currículo oficial.

Contudo, esse caminho ainda encontra obstáculos importantes. A fala da professora *Josilene Menezes (2023)*, educadora da área de Linguagens, revela uma tensão que atravessa a formação docente na Amazônia:

*A proposta curricular da EJA Campo me desafiou desde o primeiro momento, pois existe uma realidade diferente de fazer escola. Frente aos grandes, intensos e constantes desafios que passamos no chão da escola, a proposta nos empodera no sentido de trazer as chamadas fases do programa, as quais consistem na temática de Sustentabilidade e Agricultura Familiar. Isto, em nossa experiência, acaba sempre sendo um desafio, pois minha formação foi pensada mais para outro contexto, a priori o urbano. Além disso, a minha dificuldade é abraçar a proposta que entra na dimensão de códigos e tecnologias, sobre isto, não consegui chegar a lecionar, com profundidade outras línguas (inglês ou espanhol) nem ao menos provocar, com mais veemência, atividades corporais que abrange a área de linguagem corporal da Educação Física. A este respeito me considero sem formação para tal processo. O que me permitiu buscar mais por meio da formação continuada. (JOSILENE MENEZES, 2023, p. 108)*

A percepção de *Josilene Menezes* ecoa uma realidade presente em muitas comunidades: o descompasso entre os projetos formativos dos professores e as

ARAÚJO, L. L. da C.; CORRÊA, S. R. M.

necessidades dos territórios em que atuam. Como diz Gomes (2012), uma educação que se pretenda antirracista e decolonial precisa repensar os próprios fundamentos da formação docente não apenas inserindo conteúdos étnico-raciais, mas deslocando os referenciais epistemológicos que sustentam o ensino, para que estes acolham as vozes, histórias e experiências dos povos quilombolas e do campo.

As falas das/dos educandas/os revelam que a EJA Campo não atua apenas na dimensão cognitiva, mas mobiliza afetos, identidade e pertencimento. A aluna *Keila Melo* (2023, p. 113) afirma que “*nos reconhecemos enquanto quilombolas*”, indicando que o processo formativo favoreceu o fortalecimento de uma consciência coletiva e territorial. Já a aluna *Simone Santos* (2023, p. 114) compartilha com emoção que a chegada da EJA “*foi excelente... graças a Deus os professores vieram atrás da gente*”, evidenciando que, mais do que um direito legal, o acesso à educação se materializou como gesto de reparação histórica. Ensinar no território, ouvindo histórias de vida, torna-se ato de ressignificação e pertencimento uma pedagogia do reencontro com o direito à educação historicamente negado aos quilombolas.

Essas experiências, ao mesmo tempo que sinalizam avanços concretos na democratização do acesso e na valorização da realidade local, também desnudam as lacunas de um modelo que ainda não se realiza plenamente. *Renilda* (2023) reconhece que a EJA-Campo “*ajudou a evoluir tanto no pessoal como no profissional*”, possibilitando o ingresso no ensino superior por meio do ENEM e de políticas como o PROUNI.

*Para mim, fazer parte desse projeto que é o EJA Campo teve um fator muito importante na minha vida, que me ajudou a evoluir tanto no pessoal como no profissional. Estou fazendo o curso de Pedagogia através de um financiamento do Programa Universidade Para Todos - PROUNI que fiz o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM na época que eu ainda estava concluindo o meu ensino médio no programa EJA Campo e fiz e fui aprovada estou terminando o meu ensino superior num curso de pedagogia. E trazer assim esse modelo, esse novo modelo de educação pra dentro da comunidade eu acho que é uma valorização também de identidade cultural. Aonde você se identifica, traz os seus saberes para dividir. Que hoje nós não temos uma única sociedade, mas ela é diversificada de saberes ela está em construção todos os dias e a contribuição do nosso saber para as futuras gerações eu acho que isso vai contribuir muito. (RENILDA, 2023, p.114)*

No entanto, ela mesma aponta que o reconhecimento da ancestralidade como fundamento do currículo ainda está distante do que a comunidade espera e necessita. A ausência de uma abordagem curricular que parta das epistemologias negras e quilombolas aponta para um desafio estrutural: é preciso que a educação quilombola deixe de ser apenas um apêndice da educação do campo e se afirme como um projeto político-pedagógico próprio, enraizado nos saberes e modos de vida ancestrais.

A partir das falas dos interlocutores, evidenciam-se avanços representados pela EJA Campo que trouxe o território para o centro da prática pedagógica e possibilitou, ainda que parcialmente, o reconhecimento de saberes quilombolas, a estrutura educacional formal de Moju Miri segue marcada por ausências. A única escola existente

no território oferece apenas a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, forçando adolescentes, jovens e adultos a migrarem para áreas urbanas quando buscam concluir sua trajetória escolar.

Esse deslocamento obrigatório revela a permanência de um modelo educacional urbanocêntrico, que desconsidera os modos de vida e os tempos próprios das comunidades quilombolas amazônicas. A imagem da escola, apresentada a seguir, não retrata apenas um prédio, ela denuncia o vazio deixado por políticas públicas que não asseguram, de fato, o direito à educação integral no território. Frente a esse cenário, iniciativas como a EJA Campo emergem como respiro e resistência, ainda que desafiadas por limites estruturais e curriculares.

**Figura 1** - Escola da comunidade quilombola Moju Miri, localizada no município de Moju -PA.



**Fonte:** acervo da autora, 2023.

Os entraves enfrentados pelas escolas do/no/para o campo não são casos isolados, refletem um abandono histórico das políticas educacionais destinadas às populações rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas. A permanência de crianças, jovens e adultos nos territórios está diretamente vinculada à oferta de uma educação de qualidade, comprometida com as condições concretas de vida e com o reconhecimento da diversidade sociocultural da Amazônia. Contudo, o que se observa com frequência são práticas escolares orientadas por currículos homogêneos e distantes das realidades locais, além de gestões marcadas por interferências políticas, como a nomeação de professores sem vínculo com a comunidade, mesmo quando há sujeitos qualificados no próprio território, como podemos observar na narrativa do aluno Rogério (2023):

*Em termos de discussões sobre a nossa ancestralidade, nas propostas curriculares que vem pra cá para nossa comunidade, a gente vê que é bem pouco, que vem falando sobre os quilombolas. Então a gente tem que lutar mais por esse rebaixamento que nossa cultura, que nós sofremos, que nossa identidade negra sofre, com racismo. Ser reconhecido mesmo, combatendo esse currículo escolar que não valoriza nossos direitos. Essa luta é em homenagem a todos que já brigam e brigam muito em relação ao nosso*

ARAÚJO, L. L. da C.; CORRÊA, S. R. M.

*reconhecimento nos livros didáticos, nas políticas curriculares. Já estamos cansados de ler livros que vem com cultura de outro lugar que não é a nossa realidade, já pensou em aprender coisas culturais de outros lugares? Quando o professor é daqui da comunidade que conhece a nossa realidade, ainda traz discussões sobre nós, mas quando é indicação política, fica difícil. Então aqui no nosso município ainda não existe um programa que venha trazer a nossa cultura quilombola, nossos hábitos, o que vem pra cá é um currículo geral que atende tanto cidade como aqui nós na zona rural, então nosso maior debate é esse, nossa luta é que se crie um currículo específico para nós quilombolas. (ROGÉRIO, 2023 p. 99)*

Soma-se a esse cenário a ausência de um Projeto Político Pedagógico – PPP construído de forma participativa, que oriente o trabalho coletivo com base em princípios democráticos, territoriais e identitários. Sem esse instrumento fundamental, o planejamento escolar permanece desarticulado, alheio às necessidades e aos sentidos do campo. Além disso, observa-se a replicação do mesmo currículo da Educação Infantil aplicado em contextos urbanos, desconsiderando os saberes, os ritmos e as práticas culturais das infâncias quilombolas.

Tal configuração, como denuncia a própria comunidade, revela que a função social da escola ainda está distante da concepção Freireana de educação como prática da liberdade. Em vez de formar sujeitos críticos e protagonistas de suas histórias, a escola se cristaliza como espaço de reprodução de desigualdades. Superar esse cenário exige a construção de uma educação antirracista, tecida nos territórios, comprometida com a justiça social e com os horizontes emancipatórios traçados pelas próprias comunidades.

Moju Miri, como território quilombola na Amazônia brasileira, torna-se, assim, exemplo vivo dos dilemas enfrentados por comunidades negras rurais na busca por uma educação que não apenas “atenda” suas demandas, mas que seja construída com seus sujeitos, seus saberes e sua memória coletiva. Como argumenta Fanon (2005), a libertação não se dá apenas por meio de mudanças institucionais, mas pela reconstrução existencial do ser, pela reapropriação do direito de narrar a própria história o que está no cerne da luta por uma educação quilombola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tecendo reflexões entre memória, território e educação, este artigo procurou refletir sobre os avanços, desafios e contradições do Programa EJA Médio Campo na comunidade quilombola Moju Miri, a partir de uma escuta comprometida com os sujeitos que constroem cotidianamente saberes, memórias e práticas educativas emergentes em seus territórios. Com base em uma abordagem qualitativa e em diálogo com os referenciais do pensamento decolonial, da educação popular e das pedagogias críticas, buscamos compreender como o currículo, enquanto espaço político e transformador, pode ou não reconhecer os modos de vida quilombolas, suas epistemologias e formas próprias de ensinar e aprender.

O encontro com as vozes que habitam Moju Miri revelou que, embora o programa represente um avanço significativo em relação ao acesso à educação no

campo e à valorização da agricultura familiar, ainda há lacunas profundas no reconhecimento da ancestralidade, da territorialidade e da especificidade das comunidades quilombolas. A ausência de um currículo efetivamente construído a partir das realidades locais, somada à precariedade das estruturas escolares e à falta de formação docente contextualizada, denuncia a permanência de um modelo educacional marcado por lógicas urbanocêntricas, coloniais e excluidentes.

Entretanto, as falas dos educandos e educadoras também apontam para possibilidades de reexistência. O que se ouviu foram histórias de retomada identitária, orgulho quilombola, vontade de permanecer no território e transformar o espaço escolar em lugar de pertença, memória e saber. A metodologia da pesquisa participante e da cartografia de saberes, aliada à perspectiva dialética e decolonial, permitiu não apenas investigar, mas caminhar junto com a comunidade, reconhecendo que a produção do conhecimento também é uma prática de vínculo, de ética e de resistência.

Portanto, mais do que apresentar dados, este estudo reivindica a urgência de uma educação que não apenas chegue aos quilombos, mas que surja deles uma educação que reconheça seus tempos, seus saberes e suas lutas. Que a EJA Médio Campo, mesmo entre contradições e limites, siga sendo semente de um currículo insurgente, tecido no chão da escola, e germinado pela ancestralidade viva de seus povos.

Artigo recebido em: 15/06/2025  
Aprovado para publicação em: 07/10/2025

---

SCHOOL EDUCATION IN QUILOMBOLA TERRITORY IN THE AMAZON REGION OF PARÁ: ADVANCES, LIMITS AND CHALLENGES OF THE EJA MÉDIO CAMPO PROGRAM IN DEFENSE OF QUILOMBOLA EDUCATION

**ABSTRACT:** This article presents part of the results of a master's degree research in education, focusing on the advances, limits and challenges of the policy and curricular practice in the EJA school, through the EJA Médio Campo program in the quilombola community of Moju Miri (Moju/Pará). The research was based on historical-dialectical materialism in dialogue with decolonial studies and the education of ethnic-racial relations. Qualitative approach, articulating bibliographic, documentary and field research. It used the techniques of semi-structured interviews and participant observation. The results reveal that the Program, despite important contributions in recognizing and affirming Afro-Brazilian quilombola knowledge and culture in the curriculum, persists limits and challenges around the constitution of a quilombola school and education. The study highlights the urgency of a critical intercultural curriculum, committed to the memory, history and ancestral knowledge of Africa and Afro-Brazilians, particularly quilombolas.

**KEYWORDS:** School Curriculum; Ancestral Knowledge; Quilombola Territory.

---

ARAÚJO, L. L. da C., CORRÊA, S. R. M.

## EDUCACIÓN ESCOLAR EN TERRITORIO QUILOMBOLA DE LA REGIÓN AMAZÓNICA DE PARÁ: AVANCES, LÍMITES Y DESAFÍOS DEL PROGRAMA EJA MÉDIO CAMPO EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN QUILOMBOLA

**RESUMEN:** Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación de maestría en educación, centrada en los avances, límites y desafíos de la política y la práctica curricular en la escuela EJA, a través del programa EJA Médio Campo en la comunidad quilombola de Moju Miri (Moju/Pará). La investigación se basó en el materialismo histórico-dialéctico en diálogo con los estudios decoloniales y la educación de las relaciones étnico-raciales. El enfoque cualitativo articuló investigación bibliográfica, documental y de campo. Se utilizaron las técnicas de entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados revelan que el Programa, a pesar de sus importantes contribuciones al reconocimiento y la afirmación del conocimiento y la cultura quilombola afrobrasileña en el currículo, persisten límites y desafíos en torno a la constitución de una escuela y una educación quilombolas. El estudio destaca la urgencia de un currículo intercultural crítico, comprometido con la memoria, la historia y los conocimientos ancestrales de África y de los afrobrasileños, en particular los quilombolas.

**PALABRAS-CLAVE:** Currículo Escolar; Conocimientos Ancestrales; Territorio Quilombola.

---

### NOTA

1- A pedagogia da alternância surgiu no universo campesino da França em 1935 e que historicamente vem se consolidando no Brasil desde a década de 1960 e, no estado do Pará desde 1995, através das Casas Familiares Rurais, que tem sido a referência para as experiências efetiva de educação do campo.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAÚJO, L.L.C. **Curriculum escolar em EJA em comunidades quilombolas da Amazônia: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação PPGED-UEPA. Belém Pa, p.137. 2023.

CORRÊA, S. R. M.s; HAGE, S. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera** – ANO 14, No. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755

CORRÊA, S.R.M.; HAGE, S. A.M. Educação popular e educação do campo na amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. RTPS – **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, no 07, p. 123-142, jul.- dez./2019

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. (1998). **Participar-pesquisar**. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). Repensando a pesquisa participante. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 e 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZALEZ, L. A Mulher Negra na Sociedade Brasileira, 1981. In: UCPA, União dos Coletivos PanAfricanistas; GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa. **Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, no 84, p.25-38, junho 2018.

OLIVEIRA, I. A. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 102 –116, 2018.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

STRECK, D. R. (2005). Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 6, 55-66.126

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de educação**, 24, 2013.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU,V.M.F. (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ARAÚJO, L. L. da C.; CORRÊA, S. R. M.

---

LUCILA LEAL DA COSTA ARAÚJO: Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UEPA). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPa) e Pedagogia pela Universidade Cesumar - UniCesumar. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas, GEPPSEMA/UEPA.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4605-7189>

E-mail: lucilacosta1984@gmail.com

---

SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA: Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN), por meio do PROCAD-Amazônia. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG) com Doutorado Sanduíche pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9477-5485>

E-mail: sergio.correa@uepa.br

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).