

**FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA:  
PERSPECTIVAS Y DIMENSIONES DESDE UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS  
E DIMENSÕES ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE DA LITERATURA**

**TEACHER TRAINING AND QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: PERSPECTIVES  
AND DIMENSIONS FROM A LITERATURE REVIEW**



Pedro Léo Alves COSTA<sup>1</sup>  
e-mail: pedro.leo@ufrpe.br



Luciano Pires de ANDRADE<sup>2</sup>  
e-mail: luciano.andrade@ufape.edu.br



Horasa Maria Lima da Silva ANDRADE<sup>3</sup>  
e-mail: horasa.silva@ufrpe.br

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

COSTA, P. L. A.; ANDRADE, L. P. de; ANDRADE, H. M. L. da S. Formación docente y educación escolar quilombola: perspectivas y dimensiones desde un análisis de la literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024117, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riabee.v19i00.18609>



| **Enviado en:** 22/10/2023  
| **Revisiones requeridas en:** 06/03/2024  
| **Aprobado en:** 13/03/2024  
| **Publicado en:** 21/10/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Serra Talhada – PE – Brasil. Profesora de la UFRPE, Unidad Académica de Serra Talhada (UAST). Estudiante de doctorado en la UFRPE con un período sándwich en la *Universidad de Cádiz* (España).

<sup>2</sup> Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Profesor titular del Programa de Posgrado en Agroecología y Desarrollo Territorial de la UFRPE (PPGADT). Doctorado por la UFRPE.

<sup>3</sup> Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Profesora titular del Programa de Posgrado en Agroecología y Desarrollo Territorial de la UFRPE (PPGADT). Doctorado por la UFRPE.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo examinar la formación docente para trabajar en la Educación Escolar Quilombola. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en trabajos indexados en Scielo, Scopus y Web of Science durante los últimos diez años. Se utilizaron los descriptores "educación" y "quilombola", y "quilombola" y "educación", lo que arrojó un total de 269 resultados en la búsqueda general. Después de aplicar los criterios de selección, quedaron 16 artículos como muestra. Al analizar estos trabajos, se puede concluir que la formación docente en la EEQ no fue un tema de investigación común o principal en los estudios, sino más bien un tema transversal en algunos trabajos que abordaron otras cuestiones; que existen desafíos, ausencias, barreras e incertidumbres en lo que respecta a su concepción y puesta en práctica. Por lo tanto, dado la importancia de la EEQ y el cambio paradigmático en la ciencia de la educación en el panorama actual, es necesario profundizar más en esta temática por parte de los investigadores y ajustar la formación del profesor quilombola a las Directrices Curriculares vigentes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación escolar quilombola. Formación de profesores. Educación brasileña.

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo examinar a formação docente para atuar na Educação Escolar Quilombola (EEQ). Para tanto, fez-se uma revisão sistemática da literatura em trabalhos indexados na Scielo, Scopus e Web of Science, nos últimos dez anos. Utilizou-se os descritores “educação” e “quilombola” e “quilombola” and “education”, totalizando 269 na busca geral. Após a seleção dos critérios, restaram 16 artigos como amostragem. Analisando os trabalhos, pode-se concluir que a formação docente na EEQ não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos estudos, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões; e que há desafios, ausências, barreiras e incertezas no que toca à sua concepção e efetivação. Sendo necessário, portanto, diante da importância da EEQ e da mudança paradigmática da ciência da educação no cenário hodierno, um melhor aprofundamento da temática pelos estudiosos e a adequação da formação do professor quilombola às Diretrizes Curriculares vigentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Quilombola. Formação docente. Educação brasileira.

**ABSTRACT:** The present study aims to examine teacher training for working in Quilombola School Education. To do so, a systematic review of the literature was conducted on articles indexed in Scielo, Scopus, and Web of Science over the last ten years. The descriptors "education" and "quilombola," and "quilombola" and "education" were used, resulting in a total of 269 hits in the general search. After applying selection criteria, 16 articles remained as the sample. Analyzing these works, it can be concluded that teacher training in Quilombola School Education was not a common or primary research theme in the studies, but rather a cross-cutting topic in some works that addressed other issues. There are challenges, absences, barriers, and uncertainties regarding its conception and implementation. Therefore, given the importance of Quilombola School Education and the paradigmatic shift in the field of education science in the current scenario, it is necessary for researchers to delve deeper into this topic and align the training of Quilombola teachers with current Curriculum Guidelines.

**KEYWORDS:** Quilombola school education. Teacher training. Brazilian education.

## **Introducción**

Desde la redemocratización de Brasil y el fin de la dictadura militar, la Constitución de 1988 estableció principios fundamentales que guían a la sociedad brasileña. Entre estos preceptos, se destaca la responsabilidad de todas las entidades federadas de facilitar el acceso a la cultura, la educación, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación (Brasil, 1988).

Este enfoque pluralista, que promueve la diversidad de ideas y costumbres, se ha convertido en la base del multiculturalismo brasileño (Martins, 2021), junto con otros cánones como la ciudadanía, la dignidad de la persona humana y la prohibición de los prejuicios basados en el origen, la raza, el sexo y otras formas de discriminación (Brasil, 1988). El Gobierno debe (y no estar facultado) para hacer cumplir y proteger a las comunidades tradicionales, a las minorías y a todos aquellos que han estado, frente a la trayectoria histórica brasileña, al margen de los derechos, las políticas sociales y económicas.

En este contexto, las comunidades quilombolas, reconocidas por la Carta Ciudadana de 1988, ocupan un lugar especial. Para Arruti (2006), la definición de quilombo permea una serie de diálogos e interacciones de estos pueblos con la ruralidad, su forma de vivir en el campo, la tierra para el uso de la colectividad, la posesión secular, la adaptación a criterios ecológicos para la preservación de la naturaleza, la presencia de conflictos y antagonismos experimentados por el grupo y, finalmente, pero no exclusivamente, una movilización política definida en términos de autoidentificación quilombola.

La educación, como parte de este abrazo, juega un papel crucial en estos espacios. La Educación Básica, de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales (Brasil, 2010), tiene como objetivo garantizar una educación básica nacional común, destacando la importancia de la diversidad e incluyendo a grupos como los indígenas y los quilombolas. Sin embargo, la educación escolarizada para (y con) los pueblos quilombolas (EEQ – Educación Escolar Quilombola) requiere un enfoque específico, con instituciones educativas insertas en las tierras y la cultura quilombola, reconociendo y valorando su diversidad política (Brasil, 2010).

Frente a esta necesidad, la sociedad brasileña buscó la construcción colectiva de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en Educación Básica, en 2012, que tiene como objetivo organizar la enseñanza en las comunidades quilombolas con un enfoque en sus especificidades, con la intención de estructurar la enseñanza impartida en las instituciones educativas de las comunidades tradicionales, aportando varios ejes rectores.

De esta manera, el presente estudio tiene como objetivo examinar uno de los muchos aspectos de la formación educativa y pedagógica de los pueblos tradicionales quilombolas, que es la formación inicial y continua del profesorado para trabajar en la Educación Escolar Quilombola. Para ello, se utilizó una revisión sistemática del estado del arte en Brasil, es decir, se identificó cómo los investigadores han abordado este tema en los últimos diez años.

### Breve marco teórico

El marco teórico de este estudio se basa en los principios constitucionales que garantizan el derecho a la educación, especialmente de las comunidades quilombolas. La EEQ y la consecuente formación de los docentes para trabajar en ella es, ante todo, una política pública compleja, es decir, una directriz diseñada para enfrentar una problemática pública y buscar el desarrollo social (Secchi, 2016), a través de la realización del derecho humano a la educación, con una planificación programática y efectiva por parte del Poder Público. Arruti (2017) sostiene que esta debe ser una educación diferenciada, que vaya más allá de una visión del otro que lo reduzca a los pobres, a los deficientes, a los dominados.

Los quilombolas, como movimiento social (Arruti, 2017), pueden ser conceptualizados como "grupos étnico-raciales, según criterios de autoatribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con una presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida" (Brasil, 2003, nuestra traducción). Gomes afirma que los pueblos quilombolas son "como graneros de una tradición cultural de valoración de los antepasados basada en una historia de identidad común, con normas de pertenencia y conciencia de lucha por los territorios que habitan y gozan" (Brasil, 2012, nuestra traducción).

En este sentido, es que la mirada a dichos grupos, en diversos aspectos, debe aglutinar la idiosincrasia de su formación histórica, como, por ejemplo, cuando se trata del análisis de su contexto educativo, pedagógico y formativo.

La educación misma se combina en un derecho humano, en particular de segunda generación/dimensión (Ramos, 2019), social (Novais, 2010), programático y fundamental, garantizado también en la Carta Política de 1988 y en las normas internacionales. Este tipo de derechos, los sociales, ya eran preconcebidos en textos de los siglos XVIII y XIX, donde estaban ampliamente garantizados desde los primeros años del siglo XX en la Rusia posrevolucionaria, en la Alemania de la República de *Weimar* y en otras naciones con una

fuerte presencia del movimiento socialista: eran los derechos preferentes en un Estado marxista-leninista y en el *Welfare State* (Dimoulis; Martins, 2014; Alexandrino, 2011) y se incluyen en la obligación del Estado de proporcionar o adoptar medidas positivas, la de hacer (*facere*) (Miranda, 2015), por lo tanto, también es un deber del Poder Público y no una mera facultad.

Ramos (2019) leciona que o direito à educação trata da faculdade de usufruir todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltados ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Este, por sua vez, englobando o direito ao ensino, retrata a realização do direito à educação por meio de instrumentos institucionalizados, sendo direito de todos e podendo ser exigido seu cumprimento tanto pelo Estado quanto pela família (Brasil, 1996).

En Brasil, la educación, como se desprende de su marco normativo, puede estructurarse desde la Educación Básica (Educación Infantil, Educación Fundamental y Media) hasta la Educación Superior (Brasil, 1996). La Educación Básica se traduce en lineamientos que contribuyen a asegurar una educación básica nacional común. Centrándose en los temas que dan vida al currículo y a la escuela, así como en el estímulo a la reflexión crítica y propositiva que debe apoyar la formulación, ejecución y evaluación del proyecto político-pedagógico y la orientación de cursos de formación inicial y continua para docentes y otros profesionales de este segmento (Brasil, 2010).

Se percibe que la formación docente, ya sea inicial o continua, constituye la base sólida de una educación básica de calidad en el país. Silva (2021) afirma que los docentes son protagonistas del proceso de democratización y deben recibir no solo la sólida formación teórica necesaria, sino también en los ámbitos científico, cultural, tecnológico, pedagógico y humano. Es necesario, por tanto, que esta formación se base en la criticidad, con un sentido que pueda comprender los procesos de enseñanza, aprendizaje y sociales que involucran al estudiante, es decir, una educación que aúne teoría y práctica.

Así, específicamente en lo que se refiere a la Educación Escolar Quilombola, ésta debe desarrollarse en unidades educativas inscritas en sus tierras y cultura, requiriendo una pedagogía propia respecto a cada especificidad étnico-cultural de estos grupos y una formación específica de su personal profesional. Observando los principios constitucionales, la base nacional común y los principios que guían la educación básica brasileña, su diversidad cultural debe ser reconocida y valorada (Brasil, 2010).

A la vista de esta perspectiva, entre los dictámenes específicos para la EEQ, contenidos en las Directrices Curriculares propias para la Educación Escolar Quilombola en Educación Básica, es necesario garantizar una formación inicial y continua de los docentes que trabajan en este contexto. Esto debe ser capaz de brindar oportunidades de desarrollo en la valorización del conocimiento tradicional producido por las comunidades (Brasil, 2012).

La formación de los maestros quilombolas debe ofrecerse en cursos específicos, con su participación en la elaboración, desarrollo y evaluación de currículos y programas, considerando el contexto sociocultural de las comunidades. Teniendo en cuenta el paulatino proceso histórico, político, económico y sociocultural de los quilombos, así como la percepción de la realidad actual y sus necesidades. Es esencial observar que los conocimientos, la ascendencia y la identidad tradicionales, así como las formas de superar el racismo, la discriminación y los prejuicios raciales, no pueden disociarse de esta formación (Brasil, 2012).

Así, vemos una formación docente involucrada en un desarrollo escolar quilombola que busca emanciparse y transformarse en un instrumento de lucha colectiva (Silva, 2012), así como liberador (Freire, 1987; Ruscheinsky; Costa, 2009) e interdisciplinaria. Una educación que se inserta en un conjunto de atributos conferidos por la naturaleza creativa que vincula el espacio a usos e ideas, es decir, representaciones sociales y culturales esenciales para la comprensión de estas comunidades (Heidrich; Costa; Pires, 2013). Por lo tanto, debe pasar por su propia organización que abarca varios contingentes, para que se pueda hacer efectiva la identidad ancestral de estos grupos.

Como enseña Arroyo (2008), para el campo específico de la formación docente y pedagógica y para la renovación teórica en educación, es necesario enfrentar como punto de partida la diversidad, las diferencias y los procesos de producción de diferencias en las desigualdades. Es fundamental profundizar en la historia política, económica, social, cultural y pedagógica de la construcción de colectivos diversos en desigualdades, como los pueblos tradicionales. A menudo se las considera "comunidades periféricas excluidas de la sociedad global" (Novais, 2010), en las que los derechos esenciales son sucesivamente relegados por el Estado.

Para Nunes (2006), es en la emergencia de la praxis donde el pensar y el hacer se solidifican en forma de visiones, pensamientos e ideas. La orientación en el comportarse en el mundo, en el modo de vida, en la forma del trabajo como actividad práctica que no aísla el pensar del hacer, da como resultado una permanencia social. Por lo tanto, la Educación Escolar

Quilombola puede mostrarnos cómo un proceso educativo otorga a los sujetos un lugar en el mundo, observando sus especificidades de raza, género, grupo de edad y clase social.

Este breve marco teórico sustenta la necesidad de un enfoque específico en la formación docente de la EEQ, considerando la diversidad cultural quilombola, los conocimientos tradicionales y la superación de las desigualdades históricamente presentes en estas comunidades.

## Método

Linde y Willich (2003) infieren que las revisiones sistemáticas se consideran las herramientas más confiables para resumir la evidencia existente. A través de un análisis cualitativo de los datos primarios sobre un tema determinado existentes en la literatura, es posible sacar a la luz preguntas de investigación que convergen, divergen o son vacíos para posibles investigaciones futuras. Los mismos autores, por lo tanto, concluyen que los métodos sistemáticos están diseñados para evitar sesgos y hacer que los resultados y conclusiones sean lo más objetivos posible. Sin embargo, las revisiones sistemáticas son retrospectivas y dependen en gran medida de la calidad del material primario, de ahí la importancia de la base de datos de investigación.

Mientras tanto, el presente análisis sistemático adoptó las siguientes etapas (Galvão; Sawada; Trevizan, 2004):

a) *Construcción del protocolo*: hubo una planificación propedéutica del estudio, con la formación de la pregunta de revisión, los criterios de inclusión, las estrategias de búsqueda de la investigación, cómo se evaluará críticamente la investigación, la recolección y síntesis de los datos;

b) *definición de la pregunta*: la pregunta rectora de esta revisión es preguntarse "¿cuáles son las dimensiones y perspectivas para la formación inicial y continua de los docentes en el contexto escolar quilombola brasileño?";

c) *búsqueda de estudios*: los estudios seleccionados se basaron en artículos indexados en las siguientes bases de datos: *Scientific Electronic Library Online Brazil (Scielo)*, *Scopus* y *Web of Science*, todos buscados en el "Portal de Revistas de la CAPES", registrados institucionalmente a través de "Café". Como palabras clave para la búsqueda se utilizaron "educación" y "quilombola".

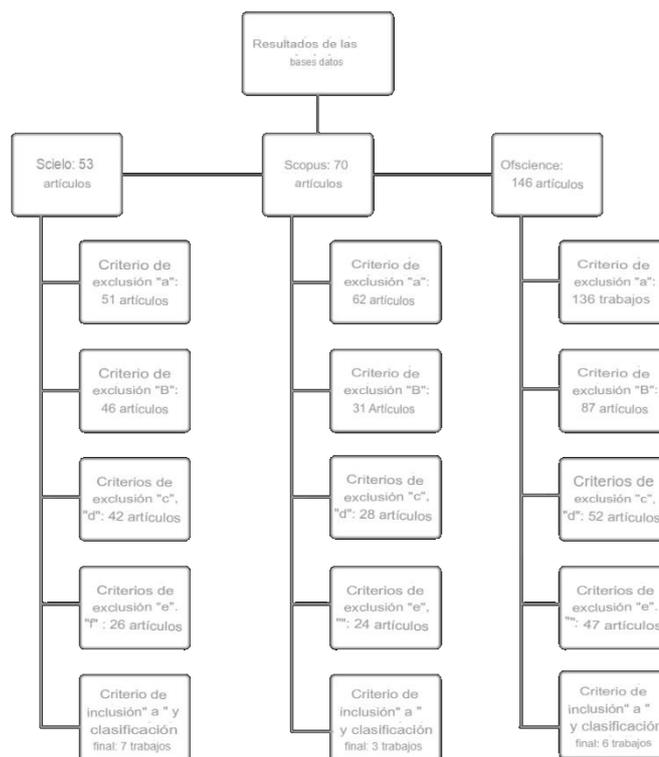
d) *Selección de estudios*: para definir los criterios de exclusión: (a) publicaciones fuera del período de 2012 a 2022; b) obras en idiomas distintos del portugués; (c) no revisado por pares; (d) no disponible en su totalidad; (e) artículos que se refieran a revisiones bibliográficas, ensayos teóricos o que solo se publiquen en *Annals of Events*; f) Duplicados. Como criterios de inclusión: (a) investigaciones con un tema que abarque, de alguna manera, la formación docente, inicial o continuada, en el contexto de la escuela quilombola brasileña.

e) *Evaluación crítica*: Los estudios seleccionados fueron evaluados con rigor metodológico, con el propósito de determinar si los métodos y resultados de la investigación son lo suficientemente válidos para ser considerados. Por lo tanto, la elección se realizó de acuerdo con el objetivo central de esta revisión.

f) *Recolección de datos*: inicialmente, se encontraron 53 artículos en *Scielo*, 70 en *Scopus* y 146 en *Web of Science*, totalizando 269 en la búsqueda general. Después de la selección de los criterios de exclusión e inclusión, así como del cribado final, con lectura completa de los artículos, se realizaron 7 estudios en *Scielo*, 3 en *Scopus* y 6 en *Web of Science*, totalizando así 16 estudios para análisis sistemático.

g) *Síntesis de datos*: el objetivo de esta fase es sintetizar los datos resultantes de cada estudio para proporcionar una estimación de la efectividad de la intervención investigada. Por lo tanto, este análisis se caracteriza por ser una revisión sistemática cualitativa, cuyos datos obtenidos serán detallados de forma descriptiva en cuanto a la clasificación de la revista publicada antes de la CAPES, año de publicación, objetivo de los estudios, aspectos de la metodología utilizada y los principales resultados alcanzados.

**Figura 1 – Diagrama de flujo de recopilación de datos**



Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Los trabajos de selección final se organizaron en una tabla que contenía el orden numérico del trabajo, el autor o autores y el año de publicación, título, objetivo, *enlace* para acceder al trabajo (doi), base de datos y clasificación *Qualis* de la revista, en el cuatrienio 2017-2020 (en educación):

**Cuadro 1 – Presentación de los estudios después de la revisión final**

Nº	Autor/Año	Título	Objetivo	Enlace del Trabajo	Base de datos indexada y <i>Qualis</i>
1.	SOARES, Davi Gonçalves; MAROUN, Kalyla; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. (2022)	La construcción social de una escuela quilombola: la experiencia de la Comunidad Caveira, RJ	Describir y analizar el proceso de construcción social de una escuela quilombola y su currículo, identificando actores sociales, procesos de agencia y disputas de sentido sobre la educación escolar quilombola	<a href="https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011">https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011</a>	Scielo – A1

2.	CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (2019)	La educación escolar quilombola en Brasil: un análisis de los materiales didácticos producidos por los sistemas educativos estatales	Analizar los materiales didácticos de la Educación Escolar Quilombola (EEQ) de Educación Básica, producidos específicamente por los diferentes sistemas educativos estatales del país, confrontándolos con los Directrices Curriculares Nacionales (DCN).	<a href="https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715">https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715</a>	Scielo – A1
3.	SANTOS, Edmilson Santos et al. (2019)	Provisión de Escuelas de Educación Escolar Quilombola en el Nordeste Brasileño	Presentar el panorama de la implementación de las Escuelas de Educación Quilombola (EEEQ) en la región Nordeste.	<a href="https://doi.org/10.1590/012175-623681346">https://doi.org/10.1590/012175-623681346</a>	Scielo – A1
4.	CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. (2017)	Los desafíos de la educación quilombola en Brasil: el territorio como contexto y texto	Analizar los desafíos de la educación quilombola en Brasil.	<a href="https://doi.org/10.1590/0/S1413-24782017226927">https://doi.org/10.1590/0/S1413-24782017226927</a>	Scielo – A1
5.	SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. (2016)	La influencia de la cultura local en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en una comunidad quilombola	Investigar y analizar la enseñanza de la matemática escolar en una comunidad quilombola.	<a href="https://doi.org/10.1590/01980-4415v30n56a07">https://doi.org/10.1590/01980-4415v30n56a07</a>	Scielo – A1
6.	SCHWENDLER, Sônia Fátima; SANTOS, Aline Nunes dos. (2021)	La formación de educadores en el contexto de la diversidad socio territorial en el campo	Analizar el desarrollo de una propuesta curricular original: la Licenciatura en Educación Rural (LECAMPO), de la Universidad Federal de Paraná, Sector Costero, que se organiza en diferentes territorios/clases para posibilitar el acceso a la educación superior de comunidades sedentarias, quilombolas, indígenas, ribereñas y agricultores familiares.	<a href="https://doi.org/10.1590/012175-6236117553">https://doi.org/10.1590/012175-6236117553</a>	Scielo – A1
7.	MIRANDA, Shirley Aparecida de. (2012)	La educación escolar quilombola en Minas Gerais: entre ausencias y emergencias	Analizar la inserción de la modalidad educativa quilombola en el ámbito de las políticas educativas.	<a href="https://doi.org/10.1590/0/S1413-24782012000200007">https://doi.org/10.1590/0/S1413-24782012000200007</a>	Scielo – A1
8.	SILVA, Joaklebio Alves da; RAMOS, Marcelo Alves. (2019)	Los conocimientos tradicionales y la enseñanza de la ciencia en la educación escolar Quilombola: un estudio etnobiológico	Identificar, a partir de la etnobiología, cómo los estudiantes de una escuela pública y quilombola ubicada en el Municipio de Goiana, Estado de Pernambuco, Brasil, conocen y representan la biodiversidad de su comunidad, y describir cómo este conocimiento ha contribuido a la enseñanza de las ciencias a través del diálogo intercultural.	<a href="http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci.2019v24n3p121">http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci.2019v24n3p121</a>	Scopus – A1

9.	BARZAN O, Marco Antônio Leandro; SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus; MELO, André Carneiro. (2022)	Diálogos entre las escuelas y los saberes de las comunidades quilombolas: la descolonización/descolonización del currículo de la Ley N° 10.639/2003	Su objetivo es presentar una reflexión sobre las experiencias ocurridas entre escuelas y comunidades quilombolas en Bahía, a partir de la Ley n° 10.639/2003, que se refiere a la articulación entre los procesos educativos ocurridos en las escuelas y las comunidades, especialmente en relación con el campo del currículo.	<a href="https://doi.org/10.5212/PraxEdu.c.v.17.194.12.074">https://doi.org/10.5212/PraxEdu.c.v.17.194.12.074</a>	Scopus – A1
10.	CASTILHO, Suely Dulce de; OLIVEIRA, Bruna Maria de. (2022)	La dimensión política y pedagógica del partido en la comunidad quilombola de Campina de Pedra, Poconé, MT	Se busca describir y analizar la dimensión política de la fiesta 20 de noviembre realizada en la comunidad quilombola Campina de Pedra, Poconé, Mato Grosso (MT), y comprender cómo la escuela dialoga con toda la simbología negra que la impregna.	<a href="https://doi.org/10.5212/PraxEdu.c.v.17.193.91.061">https://doi.org/10.5212/PraxEdu.c.v.17.193.91.061</a>	Scopus – A1
11.	FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; SANTOS, Hélio Rodrigues; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (2021)	Práctica docente quilombola: retos y posibilidades en tiempos de pandemia	Indagar en los desafíos y posibilidades de la práctica docente quilombola y, de manera más restringida, reflexionar sobre la formación inicial y continua de los docentes, e identificar avances en la práctica docente quilombola en tiempos de pandemia.	<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.rb.ec.e13175">http://dx.doi.org/10.20873/uft.rb.ec.e13175</a>	Web of Science – A4
12.	SANTOS, Denília Andrade Teixerados; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. (2020)	Prácticas de alfabetización matemática y aritmética en la Comunidad Quilombola de São Félix: pedagogía crítica y currículo en acción	Verificar las prácticas de aritmética propuestas a los estudiantes en el proceso de lectoescritura.	<a href="https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14442">https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14442</a>	Web of Science – A1
13.	CRUZ, Cassius Marcelus et al. (2022)	Participación comunitaria en la educación escolar quilombola: la Carta de Consentimiento en el quilombo João Surá (PR)	Analizar la adopción de la Carta de Consentimiento en la escuela mencionada desde la perspectiva de la participación comunitaria.	<a href="https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12409">https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12409</a>	Web of Science – A4
14.	CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. (2019)	La educación escolar quilombola en el estado de Amapá: de las intenciones al retrato de la realidad.	Conversando sobre la educación escolar quilombola en el estado de Amapá: de las intenciones al retrato de la realidad.	<a href="https://doi.org/10.5902/1984644430826">https://doi.org/10.5902/1984644430826</a>	Web of Science – A2

15.	MOURA, Ana Paula Medeiros de et al. (2018)	Las experiencias de una ecología del conocimiento en los quilombos de Bairro Alto y Pau Furado, Isla de Marajó – Pará, Brasil	Aportar un extracto de las experiencias vividas por el equipo interdisciplinario responsable de la elaboración y ejecución del proyecto de investigación e intervención metodológica "Ecología del Conocimiento en la Isla de Marajó: aprendizaje-enseñanza a través de la interdisciplinariedad y la inclusión.	<a href="https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7657">https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7657</a>	Web of Science – A3
16.	SILVA, Joaklebio Alves da.; RAMOS, Marcelo Alves. (2020)	La contextualización de los conocimientos previos/tradicionales de los estudiantes Quilombolas: ¿qué dicen los profesores de ciencias?	Analizar las concepciones de los docentes de los primeros años de la enseñanza básica en una escuela quilombola respecto a los conocimientos previos/tradicionales de los estudiantes y la contextualización de estos conocimientos en sus actividades pedagógicas en las clases de ciencias, así como proponer los Lineamientos Curriculares para la Educación Escolar Quilombola.	<a href="http://doi.org/10.14483/23464712.14319">http://doi.org/10.14483/23464712.14319</a>	Web of Science – A3

Fuente: Elaboración propia

Desde el primer momento, se observa que el tema de la formación docente, trabajando en el contexto educativo quilombola, no fue un tema de investigación común o primario en los trabajos analizados, sino más bien un tema transversal a algunos trabajos que abordaban otras cuestiones.

El cuadro 1 también muestra que se trata de un tema relativamente nuevo, ya que las obras se concentraron en los años 2022 y 2019 (25% de las obras, cada año), 2021 y 2020 (12,5% de las obras, cada año) y 2018, 2017, 2016 y 2012 (6,25% de las obras, cada año), sin obras en los años 2013, 2014 y 2015.

En cuanto a la publicación en revistas, el 68,75% tiene *Qualis* A1, el 6,25% *Qualis* A2, el 12,5% *Qualis* A3 y el 12,5% *Qualis* A4, lo que demuestra la calidad de la investigación y ratifica la importancia del análisis de datos primarios.

En cuanto a los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación evaluada, se observó una variación entre la investigación empírica y la teórica, con estudios que se caracterizan, en cuanto a la forma de abordaje de la investigación (Gil, 2018), como cualitativos, cuantitativos y mixtos (cuali-cuantitativos).

Con respecto a los procedimientos técnicos utilizados (Gil, 2018), se analizaron trabajos con observaciones etnográficas, estudios de caso, entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos de escuelas quilombolas, así como a gestores públicos, además de la observación participante *in situ* del investigador en los sitios de investigación. Se visualizaron tres investigaciones de acción (aunque una de ellas no la caracterizó como tal), con actividades

prácticas en escuelas quilombolas, además de estudios documentales con datos secundarios, que van desde materiales didácticos de EEQ en estados brasileños hasta datos e informes de organismos públicos.

## Discusión

Carril (2017), al analizar el significado y las formas que puede asumir la educación en el contexto de la singularidad territorial quilombola, nos hace reflexionar que los procesos educativos que construyen acciones de reconocimiento de los sujetos que juegan un papel protagónico en la vida en los quilombos, deben buscar pedagogías significativas.

La Educación Escolar Quilombola, de esta manera, parece exigir un cambio de paradigma en la propia ciencia de la educación, ya que requiere "el surgimiento de una nueva postura en la formación de docentes preocupada por el intercambio entre el saber pedagógico y el saber de la tradición quilombola" (Barzano; Sampaio; Melo, 2022, nuestra traducción).

Aun con la importancia que tiene la construcción pedagógica para los pueblos tradicionales, existen muchas ausencias presentes en la Educación Escolar Quilombola en lo que respecta a la formación docente. Por ejemplo, según Custódio (2019), existen "13.196 funciones docentes en educación básica en zonas quilombolas, lo que indica una concentración del 63,4% en el Nordeste"; En general, poco más del "50% de los docentes que laboran en esta modalidad en el país tienen un contrato vigente", reafirmando la necesidad de que los docentes que laboran en la educación quilombola sean contratados por concurso público.

Y de los docentes, "el 48,3% tiene estudios superiores, pero todavía hay un número considerable que enseña solo con educación primaria, secundaria e incluso primaria incompleta". Con ello, se percibe "la insuficiencia de la formación docente en las zonas rurales, donde se ubican más del 90% de las escuelas quilombolas y el 78,8% de estas matrículas, lo que se refiere a procesos más largos de escolarización y arraigo de los afrodescendientes".

Aunque los datos estadísticos oficiales muestran un aumento de 194 escuelas ubicadas en comunidades remanentes de quilombo, este número sigue siendo desproporcionado con respecto al número de comunidades existentes en todo el territorio nacional, ya que, según datos del último censo brasileño, la población quilombola que reside en Brasil es de 1.327.802 personas, lo que corresponde al 0,65% de la población, donde en 1.696 municipios había gente quilombola (Custódio, 2019; IBGE, 2022).

Santos y cols. (2019) al analizar la oferta de Educación Escolar Quilombola, a partir de registros por municipio y estado del Nordeste, concluyen que los docentes no están

adecuadamente capacitados, su número es insuficiente para atender la demanda y, en muchos casos, en un solo espacio solo se cuenta con un docente dictando clases para diferentes clases, además de que existen problemas físicos estructurales en las escuelas quilombolas y condiciones de infraestructura, este último punto también es un verdadero desafío para la educación brasileña (Custódio, 2019).

Para los investigadores, existe una clara falla en el sistema escolar quilombola, ya que no bastaría con cambiar el currículo, ya que el mantenimiento de varios problemas, como la inadecuada preparación de los docentes, en realidad refuerza la permanencia de la actual estructura social jerárquica, confirmando estos problemas como una de las marcas prominentes del racismo institucional (Santos *et al.*, 2019).

Castilho y Oliveira (2022), recuerdan que "en el suelo de las escuelas, en las comunidades quilombolas de todo Brasil, todavía hay varios desafíos por enfrentar". En este sentido, son múltiples las reivindicaciones de estos territorios para asegurar actividades docentes que garanticen la calidad de la enseñanza-aprendizaje en la intersección entre lo local y lo global. Entre ellas se encuentra la formación específica de docentes que trabajan en comunidades tradicionales, ya que sin ella no será posible que la escuela y el territorio se apropien del conocimiento, a través de un proceso de descubrimiento identitario.

En cuanto a los materiales didácticos de la EEQ y su relación con la formación docente, Custódio y Foster (2019) verifican que los materiales actuales producidos por los estados brasileños no representan una versión fiel del proceso de producción y elaboración del conocimiento científico sobre la Educación Escolar Quilombola y que existe una tasa muy baja de producción de recursos y/o materiales didácticos producidos por los sistemas educativos estatales en Brasil.

Además, existe una invisibilidad de las políticas públicas de acción afirmativa por parte de la mayoría de los estados brasileños, lo que ha sido ratificado por la propia limitación de la historiografía de la resistencia esclavista en estos materiales. En este sentido, Barzano, Sampaio y Melo (2022), traen que existen conflictos y tensiones, en torno a la relación entre la formación continua de docentes y directivos y la escasez de material didáctico adecuado para llevar a cabo el trabajo propuesto para una Educación Escolar Quilombola de calidad, incluyendo asignaturas antirracistas o de identidad y ascendencia negra.

Por lo tanto, los investigadores reflexionan que los docentes muchas veces desconocen o nunca han oído hablar de este tema, y es necesario garantizar una adecuada formación

docente, con el apoyo de material escolar eficiente y adecuado al tema y la participación activa del docente en esta construcción, conclusión también realizada por Custódio (2019).

En Minas Gerais, Miranda (2012) mostró que uno de los desafíos a enfrentar en la implementación de la modalidad de Educación Escolar Quilombola se refiere a la formación de los docentes que enseñan en las comunidades. En repetidas ocasiones se encuentran referencias al desprecio de la singularidad de las poblaciones quilombolas por parte de los profesionales de la educación que trabajan en escuelas ubicadas en estas zonas.

De acuerdo con la investigadora, se encontró empíricamente con residentes de las comunidades quilombos restantes y líderes políticos de estas comunidades, que la formación de docentes está muy por debajo de la realidad y necesidades de la población quilombola. Se consideró que, cuando no se pertenece a la comunidad, es difícil para el docente comprender el universo diferenciado de los estudiantes. Se reportaron casos de racismo en el trato a los estudiantes y de desprecio, hecho que ratifica la conclusión de racismo institucional alguna vez citada en la investigación de Santos *et al.* (2019).

Sin embargo, no es despreciable el número de municipios que señalan la necesidad de acciones formativas específicas para trabajar en las comunidades quilombolas, lo que demuestra una preocupación social por el tema. En conclusión, las propuestas de formación docente en el contexto quilombola deben estar orientadas por un análisis coyuntural y estratégico de la realidad de los territorios, que vaya desde los currículos hasta la organización de espacios y tiempos de formación (Miranda, 2012).

Soares, Maroun y Soares (2022), al analizar el proceso de construcción social de una escuela municipal quilombola en el estado de Río de Janeiro y su currículo, denotan que, a pesar de los esfuerzos de la dirección escolar y de los docentes, el débil movimiento de "quilombización" de las prácticas pedagógicas fue notable. En una entrevista con los directivos, afirmaron que "el hecho de que el edificio estuviera en una comunidad quilombola no convertía a la escuela en una quilombola".

En la investigación, no solo fue precaria la formación docente para enfrentar la problemática quilombola, sino también la formación de los propios directivos de las escuelas: "sin conocimientos y formación teórica sobre el tratamiento del tema quilombola, la dirección, con el personal docente de la época, tomaba decisiones de manera discrecional y, como hemos visto, basadas en acciones conciliadoras y asimilacionistas" (Soares; Maroun; Soares, 2022, nuestra traducción).

Los autores concluyen, al igual que Moura *et al.* (2018), que aún no existen políticas públicas por parte del Estado que brinden las condiciones salariales, formativas y materiales adecuados para que los docentes de las escuelas quilombolas tengan especial dedicación a la construcción social de estas escuelas, ni siquiera políticas de sensibilización, dirigidas al contexto de las comunidades tradicionales. La EEQ se transmuta hoy en un aprendizaje de educación diferenciada en un proceso inconcluso, involucrado en avances y retrocesos que conforman los desafíos presentes en la implementación en el país, lo que se refleja en la formación docente.

Llevar la intersección de la etnomatemática, la aritmética, la etnobiología y la enseñanza de las ciencias a las escuelas quilombolas también fue objeto de análisis por parte de algunos investigadores (Santos; Silva, 2016; Silva; Ramos, 2019; Silva; Ramos, 2020; Santos; Zanardi, 2020).

Santos y Silva (2016), al abordar algunos elementos que componen la discusión sobre la inclusión de la modalidad de EEQ en el contexto de la Educación Básica Brasileña, incluso reflexionan sobre la necesidad imperiosa de formación específica para los profesionales que trabajan en estas comunidades. En el marco de la enseñanza de las matemáticas, se reconoció que la formación desde la perspectiva de la etnomatemática es muy necesaria para hacer efectivas las propuestas que se recomiendan en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola y en otros documentos que regulan este tipo de educación. Esta necesidad también quedó patente al analizar los informes presentados por los estudiantes.

En la misma propuesta, Santos y Zanardi (2020), con el objetivo de conocer las prácticas matemáticas cotidianas de una comunidad quilombola, y cómo éstas dialogan con los contenidos curriculares de matemáticas en la escuela, infieren que la EEQ, a pesar de toda estandarización, sigue siendo un desafío en términos de calidad, especialmente cuando factores como el acceso a la escuela, la calificación docente, los recursos financieros y el espacio físico adecuado (Custódio, 2019; Santos *et al.*, 2019). Estos hechos se ven agravados por políticas públicas que no son efectivas para garantizar los derechos garantizados por la disposición legal regida por la Constitución Federal (1998), el ECA – Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (1996).

En las entrevistas, los investigadores, entre 2016 y 2018, tuvieron contacto con docentes que afirmaron no haber recibido formación específica para trabajar con estudiantes quilombolas, a pesar de que el Departamento de Educación local declaró lo contrario. Reconocen la falta de formación para atender a los estudiantes quilombolas, haciendo

"malabarismos" en un intento de diversificar las prácticas de aula buscando aspectos de la cultura local para el aula y que, a pesar de los esfuerzos, no siempre tiene éxito frente a un currículo impuesto, y terminan cumpliendo con el oficial, sin gran significación cultural para los estudiantes (Santos; Zanardi, 2020).

En la investigación-acción de Silva y Ramos (2019), con el objetivo de "identificar, a partir de la etnobiología, cómo los estudiantes de una escuela pública y quilombola ubicada en Pernambuco, conocen y representan la biodiversidad de su comunidad" y "describir cómo este conocimiento contribuyó a la enseñanza de las ciencias a través del diálogo intercultural", los autores traen al debate el desafío del pedagogo en relación a las diversas áreas del conocimiento que necesitan enseñar en el aula.

Esto retrata la necesidad de acciones efectivas para su formación, buscando mejoras para la práctica pedagógica, así como llevar reflexiones a los docentes que enseñan ciencias y que son licenciados en biología. Los investigadores señalan caminos significativos para estos docentes, en una clara alusión a la necesidad esencial de la formación inicial y continua de los docentes para trabajar en el escenario quilombola. En 2020, los mismos autores, al cuestionar lo que dicen los docentes de ciencias, en una contextualización de los conocimientos previos/tradicionales de los estudiantes quilombolas, demuestran que los docentes de los primeros años de la escuela básica generalmente dan fe de la dificultad de promover prácticas contextualizadas con la cultura quilombola (Silva; Ramos, 2019).

Para los académicos, los docentes reconocen su importancia en el proceso de producción de nuevos conocimientos, sin embargo, también argumentaron que no cuentan con una formación específica para lidiar con la contextualización de estos conocimientos en las clases de ciencias en el ambiente del quilombo. Aun dándose cuenta de que es posible interconectarlos con los contenidos del libro de texto y reconociendo la importancia de los conocimientos producidos en el contexto en el que se encuentran los estudiantes (Silva; Ramos, 2019).

También es necesaria la investigación de Schwendler y Santos (2021), que analiza el desarrollo de una propuesta curricular original: la Licenciatura en Educación Rural (LECAMPO), en la UFPR, un curso organizado en diferentes territorios/clases para posibilitar el acceso a la educación superior de comunidades sedentarias, quilombolas, indígenas, ribereñas y agricultores familiares. Es necesario concluir que la Educación Rural, también con sus propios Lineamientos Curriculares (Brasil, 2002), es inseparable de la Educación Escolar Quilombola, ya que los quilombolas son, por definición y mayoría, pueblos rurales.

En cuanto a la formación específica del profesorado, los autores informan que la Licenciatura en Magisterio en Educación Rural "responde a la demanda de formación de educadores que ya trabajan en escuelas rurales y posibilita el acceso a la educación como un derecho de las poblaciones rurales a la educación superior", abarcando a los grupos quilombolas. La formación docente específica tiene el potencial de constituir un claustro en las escuelas rurales que pertenezca y comprenda, de manera crítica, la realidad del campo y que se involucre en la construcción de proyectos colectivos que dialoguen con las demandas de las comunidades campesinas (Schwendler; Santos, 2021).

Para los autores (2021), la lógica hegemónica no concibe la práctica social: "el suelo del pueblo campesino, quilombola, indígena como espacio de construcción de conocimiento legítimo a aprender". La alternancia trae presente la intencionalidad pedagógica de establecer un diálogo entre el saber de la "experiencia hecha" y el saber "académico existente", como dice Paulo Freire, y resignifica la posibilidad de su producción.

Este movimiento de transformación y del currículo académico abandona la concepción del conocimiento científico como única forma de conocer, o como único método de comprensión de un determinado objeto y contribuye a descolonizar la formación para la enseñanza, un paso importante y necesario para la propia EEQ. Un razonamiento similar es el de Moura et al. (2018) y Ferreira, Santos y Moreira (2021).

El proceso de descolonización de la educación es hacerla encajar en otras educaciones, en otras formas de pensar y vivir. Una pedagogía en movimiento, de resistencia, construida por sujetos que reinventan sus existencias para reexistir y afirmarse como sujetos colectivos, en lucha, por la transformación de las circunstancias sociales y de todas las formas de opresión, de deshumanización (Schwendler; Santos, 2021).

En este sentido, Moura *et al.* (2018) infieren que el sentido de descolonizar es también "resistir a la imposición, al imperio, de una mentalidad ajena, de una verdad que no es la nuestra". Es necesario rescatar las adversidades y urgencias históricas, re-semántica y dialogar con la ciencia a los procesos de concienciación, empoderamiento, movilización, protagonización y diligencia constante por parte de los grupos subalternizados, en torno a sus propias demandas y formas organizativas. Por lo tanto, en este aspecto, la Educación Escolar Quilombola, a través de la formación de docentes para trabajar allí, es decolonial.

Finalmente, dos estudios en este estudio sitúan la EEQ en un contexto actual y diferenciado. Cruz *et al.* (2022), por ejemplo, en una investigación-acción en una Asociación y escuelas quilombolas de Paraná, analizan la adopción de la AC (Carta de Consentimiento),

único instrumento utilizado en ese estado, desde la perspectiva de la participación comunitaria. También verifican cómo se lleva a cabo el proceso de otorgamiento de la CA, qué criterios utiliza la Asociación y cuáles son los límites y potencialidades que presenta este instrumento. Ferreira, Santos y Moreira (2021) investigan los desafíos y posibilidades de la práctica docente quilombola y reflexionan sobre la formación inicial y continua de los docentes, identificando si ha habido avances o retrasos en la práctica docente quilombola en tiempos de pandemia.

En el primer trabajo, los autores demuestran que, en el Estado, uno de los instrumentos adoptados para garantizar que las comunidades puedan participar en los procesos de toma de decisiones en el ámbito educativo es la Carta de Consentimiento (CA). Utilizado como objeto de investigación en dos escuelas estatales ubicadas específicamente en territorios quilombolas. El documento emitido por las Asociaciones Quilombolas está dirigido a los profesionales que pretendan ocupar cargos en estas escuelas, y es obligatorio que se presenten ante la Secretaría de Educación del Estado de Paraná (SEED/PR) en el momento de la contratación (cuando se trata de contratos temporales) o de una orden de prestación de servicios (cuando se trata de funcionarios estatutarios). Así, el profesional que pretenda trabajar en una de estas escuelas debe acudir a la Asociación de la comunidad donde se encuentra la escuela y solicitar el consentimiento, que se otorga (o no) por medio de una carta, con deliberación sobre la solicitud.

En esto, la CA posibilita una mayor participación de la comunidad en el proceso de organización de la educación en estas instituciones, con la posibilidad de incidir en el proceso de constitución del grupo de servidores que trabajarán en la escuela. Para que tenga mayor afinidad con su Proyecto Político Pedagógico y, al mismo tiempo, con los proyectos de las propias comunidades.

Los autores insisten en la necesidad de una pedagogía específica con respecto a la especificidad étnico-cultural de cada grupo quilombola y de una formación específica para su personal docente, basada en el reconocimiento y valoración de su diversidad cultural, respetando los estándares educativos. De esta manera, el documento se transmuta en un verdadero parámetro de elección y participación social, donde hay un mejor control de las elecciones de los docentes, es decir, de aquellos que tienen un mínimo de formación y cualificación en EEQ y pueden, por tanto, trabajar en estos grupos restantes (Cruz *et al.*, 2012).

El segundo trabajo (2021), que trae la EEQ en un escenario de pandemia, nos muestra la importancia de la educación continua de los docentes que trabajan en escuelas quilombolas, ya que garantiza un trabajo exitoso en el aula. En concreto, en lo que respecta a la formación de docentes quilombolas para trabajar en clases bajo ERE (enseñanza remota de emergencia),

debido a la pandemia, los investigadores reportan que el 57% de los docentes que están trabajando en la enseñanza remota en la región quilombola -donde se realiza la investigación- tienen dificultades para utilizar los recursos tecnológicos.

Revelando la necesidad de una educación continua enfocada en el manejo, uso y recursos en este momento de pandemia para garantizar una práctica docente satisfactoria. La relación entre el profesorado, la formación continua y la inminente demanda de tecnologías en la educación es una discusión que es aclamada por la escuela que vendrá en el futuro. Para los autores, "la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de invertir en formación continua y en la preparación de profesionales para atender la demanda de los estudiantes que viven en un mundo virtual cada vez más creciente" (Ferreira; Santos; Moreira, 2021, nuestra traducción).

Dicho esto, la COVID-19 ha demostrado que el EEQ también debe sufrir cambios, especialmente en lo que respecta al uso de los recursos tecnológicos por parte de los docentes. Dado que este giro se efectúa mediante la educación continua, es una verdadera *ventaja* para la formación inicial ya existente en las Directrices Curriculares nacionales. Así, el profesor, sujeto de la acción, "valora sus experiencias personales, sus incursiones teóricas, su conocimiento de la práctica y le permite, en el proceso, atribuir nuevos significados a su práctica y comprender y enfrentar las dificultades que enfrenta en su vida cotidiana" (Ferreira; Santos; Moreira, 2021, nuestra traducción).

### Consideraciones finales

Las ciencias modernas se encuentran en un nuevo movimiento, contrario al patrón convencional, ahora buscan ser integradoras, rompiendo con el aislacionismo de las disciplinas tradicionales, generado por la sistemática cartesiana y reduccionista del positivismo eurocéntrico. Y este giro no fue diferente con la ciencia de la educación.

La formación docente en Educación Escolar Quilombola le dio otro parámetro de análisis a la educación tradicional, al aportar nuevos enfoques y significados a los estudiosos del área. A pesar de la indiscutible importancia del tema para el actual momento social y político brasileño, se percibe, con la sistematización aquí presentada, que existen desafíos, ausencias, barreras e incertidumbres en cuanto a su concepción y perspectivas futuras.

Dentro de la estructuración de una EEQ de calidad, en la que debe presentarse como una política pública eficiente y vinculante del Estado, se encuentra la obligatoriedad de la formación inicial y continua de los docentes que trabajan en esta coyuntura. Frente a una serie de requisitos

necesarios para su conformación, como ser urgentemente plural, interdisciplinaria y humana, además de insertarse en el contexto político-social de estas comunidades, en la práctica, no se materializó de manera compatible con el recorrido histórico y la importancia de las comunidades tradicionales para la formación del tejido social del país. En este aspecto, no existe un medio efectivo para la necesaria formación de estos profesionales en el contexto quilombola.

Algunos factores pueden ratificar este hallazgo: i) el bajo número de estudios sobre el tema, reafirmando la "(in)visibilidad" de los quilombos en la academia (Oliveira; D'abadia, 2015); ii) las conclusiones similares y entrelazadas de los investigadores que aquí sistematizaron sus producciones, incluso con diferentes objetos, métodos y lugares de investigación; iii) la no adecuación de la Educación Escolar Quilombola y de la formación inicial y continua de los docentes dentro de los parámetros de actuación y principios que exigen las Directrices y Bases de la Educación Nacional, Las Directrices Curriculares Nacionales Generales de Educación Básica y, esencialmente, las Directrices Curriculares Lineamientos Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en Educación Básica, además de las Directrices Operativos para la Educación Escolar Quilombola.

Asimismo, en los últimos años se ha producido un retroceso real en las políticas de acceso a los derechos garantizados a las comunidades quilombolas, especialmente los educativos. A pesar del marco legal existente en 2012, con las Directrices Curriculares Nacionales para la EEQ, existe una falta de estructuración presupuestaria (Bastos, 2020) y de políticas públicas para hacer efectivas dichas garantías para los pueblos tradicionales brasileños. Por lo tanto, otro factor en esta conclusión son las omisiones del Gobierno en esta cuestión.

Por lo tanto, en vista de la relevancia del tema tratado, es necesario desarrollar más investigaciones sobre la Educación Escolar Quilombola, especialmente en lo que se refiere a la formación docente de quienes allí laboran. Además, a pesar de todo lo expuesto, el presente estudio aún tiene limitaciones: como la escasez de investigaciones sobre el tema y, en consecuencia, la falta de datos disponibles; las limitaciones en los métodos de los estudios incluidos y otras cuestiones que pueden no haber sido abordadas aquí, dada la complejidad y el alcance de la formación docente en la Educación Escolar Quilombola; y, también, la cuestión de la dimensión territorial de las comunidades quilombolas en todo Brasil, en la que cada escuela y cada territorio tiene sus especificidades y sus formas de aprender y enseñar.

Además, hay que recordar que en el escenario en cuestión existe una perspectiva diferente del profesor, diferente de la visión de la escuela tradicional. Los actores que actúan

en la coyuntura pedagógica Quilombola son sujetos socioculturales y plurales, lo cual no se encuentra en un lugar "común" de la relación enseñanza-aprendizaje clásica. Más bien, sujetos marcados por cuestiones que van más allá, desde la raza, la etnia, la ascendencia y la historia hasta la identidad, la cultura y los territorios/territorialidades.

## REFERENCIAS

ALEXANDRINO, José Melo. **Direitos Fundamentais: Introdução Geral**. Cascais: Principia Editora, 2011.

ARROYO, M. G. Introdução: Os coletivos diversos despolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Rio de Janeiro: Grupo Autêntica, 2008.

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

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. DOI: 10.20500/rce.v12i23.3454.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. de J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19412.074.

BASTOS, L. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, e33972, 2020. Universidade de Brasília, Brasil. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257066>. Acceso: 10 enero 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccovil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acceso: 10 enero 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso: 10 enero 2024

BRASIL. **Decreto n. 4.887, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003 elemento. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acceso: 10 enero 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.16/2012**. Parecer que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017226927.

CASTILHO, S. D. de; OLIVEIRA, B. M. de. A dimensão política e pedagógica da festa na comunidade Quilombola de Campina de Pedra, Poconé, MT. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19391.061.

CRUZ, C. M.; GALVÃO PEREIRA, C. F.; KOMARCHESKI, R.; GONÇALVES DA ROCHA, V. Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, [S. l.], v. 7, e12409, p. 1-26, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12409.

CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, [S. l.], v. 44, e15, p. 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644430826.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 74, p. 193-211, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62715.

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2014.

FERREIRA, A. T. R. de J.; SANTOS, H. R. dos; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, [S. l.], v. 6, e13175, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13175.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, 2004. DOI: 10.1590/S0104-11692004000300014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HEIDRICH, Á. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (org.). **Maneiras de ler: geografia e cultura**. Porto Alegre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

LINDE, K.; WILLICH, S. N. How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine. **J R Soc Med.**, v. 96, p. 17-22, 2003. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539366/>. Acesso: 10 enero 2024.

MARTINS, F. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2021.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional**. Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. [S. l.], 17, n. 50, pp. 369-383, 2012. DOI: 10.1590/S1413-24782012000200007.

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**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 113–128, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7657.

NOVAIS, J. R. **Direitos Sociais: Teoria Jurídica dos Direitos Sociais enquanto Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. *In: Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso: 20 feb. 2024.

OLIVEIRA, F. B.; D'ABADIA, M. I. V. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 4, p. 257-275, 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712/2822>. Acesso: 20 feb. 2024.

RAMOS, A. de C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019.

RUSCHEINSKY, A; COSTA, A. L. Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. *In: RUSCHEINSKY, A. (org.). Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

SANTOS, J. G. dos; SILVA, J. N. D, da. A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 56, pp. 972-991, 2016. DOI: 10.1590/1980-4415v30n56a07.

SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S.; SILVA, G. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681346.

SANTOS, D. A. T. dos; ZANARDI, T. A. C. A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2350–2368, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14442>. Acesso: 20 fev. 2024.

SILVA, J. A. da; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 121–146, 2019. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p121.

SILVA, J. A. da.; RAMOS, M. A. A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências? **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 152–170, 2019. DOI: 10.14483/23464712.14319.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

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

SILVA, G. B. **Formação Docente e Teoria dos Campos Conceituais**. Ijuí, RS: Unijuí, 2021.

SOARES, D. G.; MAROUN, K.; SOARES, A. J. G. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, e270011, p. 1-23, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270011.

SCHWENDLER, S. F.; SANTOS, A. N. dos. A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 4, e117553, p. 1-24, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236117553.

---

**Reconocimientos:** Agradezco a la UFRPE por la licencia para estudiar el Doctorado y al PPGADT (Programa de Posgrado en Agroecología y Desarrollo Territorial) por la oportunidad de aprender.

**Financiación:** No hubo fondos para la producción de esta obra.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** El estudio respetó la ética a lo largo de toda la investigación y no se requirió la aprobación del comité de ética.

**Disponibilidad de datos y materiales:** La mayoría de los datos y materiales utilizados en el trabajo están disponibles para su acceso.

**Contribuciones de los autores:** El tema del trabajo aborda parte de la construcción de la tesis doctoral del primer autor que escribió el artículo, organizó la metodología y la recolección de datos. El segundo autor (co-asesor) y el tercer autor (asesor) ayudaron en la formulación del tema y revisaron el artículo.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

