

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA, A PEDAGOGIA SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

### TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS FOR THE QUILOMBOLA SCHOOL CONTEXT, SOCIAL PEDAGOGY AND PUBLIC POLICIES

Tairone Acácio Couto<sup>1</sup>  
César Costa Vitorino<sup>2</sup>

#### RESUMO

A formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino em escolas de indígenas e quilombolas é um desafio devido à demanda histórica por uma educação específica e diferenciada no contexto indígena e quilombola na construção de políticas públicas. O objetivo deste trabalho consistiu em analisar como ocorre a formação de professores de Língua Portuguesa para lecionar em Comunidades Quilombolas, visando compreender essa prática na relação com os pressupostos da Pedagogia Social e da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade. Para os processos metodológicos, utilizou-se a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica. Por fim, foi abordada a formação dos professores de língua portuguesa para atuação no contexto Quilombola. Levando-se em consideração os resultados da pesquisa, constata-se que, embora haja avanços na educação escolar quilombola enquanto política direcionada para um projeto educativo pautado nos movimentos sociais e apesar de os professores buscarem saberes culturais nas práticas educativas voltadas para o povo quilombola, ainda falta o apoio dos órgãos responsáveis pela educação para que os professores das escolas quilombolas possam realizar seu trabalho de acordo com o previsto na legislação educacional.

**Palavras-chave:** quilombo, pedagogia social, práticas educativas, contexto sociocultural.

#### ABSTRACT

The training of Portuguese language teachers for teaching in indigenous and quilombola schools is a challenge due to the historical demand for specific and differentiated education in the indigenous and quilombola context in the construction of public policies. The objective of this work was to analyze how the training Portuguese language teachers to teach in Quilombola Communities, aiming to understand this practice in relation to the assumptions of Social Pedagogy and didactics, considering the context of the education and diversity movement. For methodological processes, qualitative research was used through bibliographic review. Finally, the training of Portuguese language teachers to work in the Quilombola context was addressed. Taking into account the results of the research, it appears that, although there are advances in quilombola school education as a policy aimed at an educational project based on movements social and despite teachers seeking cultural

---

<sup>1</sup>(NGEAALC) e-mail [taironeacouto@gmail.com](mailto:taironeacouto@gmail.com)

<sup>2</sup>(NGEAALC/UNEB; MPIES / UNEB;FVC) [cvitorino@uneb.br](mailto:cvitorino@uneb.br)

knowledge in educational practices aimed at the quilombola people, there is still a lack of support from the bodies responsible for education so that teachers in quilombola schools can carry out their work in accordance with the provisions of educational legislation.

**Keywords:** quilombo, social pedagogy, educational practices, sociocultural context.

## **Introdução**

Os debates, pesquisas e propostas educacionais no século XXI destacam as preocupações com a desigualdade e a diversidade, bem como a necessidade de se definirem e se implementarem políticas de ações afirmativas. O foco do debate é entender a educação como um direito, definido como princípio constitucional contido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

As discussões em torno da política de educação quilombola no Brasil têm sido objeto de pesquisas e debates em todo o país. Depois que o governo federal lançou o Programa Quilombola do Brasil (PBQ) em 2004, entretanto, ganhou uma posição central mais ampla.

As comunidades quilombolas são grupos étnicos, seguindo o padrão de auto atribuição, com trajetória histórica própria e relações territoriais específicas. Essa definição leva em consideração a presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica.

A formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino em escolas de indígenas e quilombolas é um desafio devido à demanda histórica por uma educação específica e diferenciada no contexto indígena e quilombola na construção de políticas públicas. Além disso, é necessário estabelecer práticas institucionais que facilitem a participação coletiva e a formação política dos professores, visto que são esses agentes que podem contribuir para a mudança da realidade social daqueles grupos populacionais.

O modelo hegemônico de formação docente desenvolvido até o momento na prática institucional requer mudanças. Desta forma, torna-se crucial que professores e seus povos participem de fóruns, debates e pesquisas que contribuam para o estabelecimento de um projeto de formação diferenciado.

A transformação dos modelos de formação de professores que categorizam verticalmente as relações entre os sujeitos depende do reconhecimento do saber, de pedagogias, de didáticas, de se considerarem as culturas e as tradições de diferentes povos. Dessa forma, acreditamos que a unidade entre teoria / prática e pesquisa / formação é necessária para a formação de professores.

Considerando as discussões realizadas até aqui, o presente trabalho busca compreender ensino de Língua Portuguesa de docentes destinados a contextos quilombolas, através de uma revisão de pesquisas já realizados sobre esta temática.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar como ocorre a formação de professores de Língua Portuguesa para lecionar em Comunidades Quilombolas, visando compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade.

O ensino da Língua Portuguesa tradicional nem sempre é bem recebido pelos alunos que não se veem representados nas escolhas teóricas e metodológicas dos professores. A não observância está ligada a vários fatores, como a formação de professores e o conceito de linguagem assumida por eles (DOS SANTOS; DA SILVA, 2019). Nesse sentido, escolhas metodológicas baseadas na reflexão sobre a língua são determinantes na forma como o professor programa as aulas de português. Ademais, as escolhas estão diretamente relacionadas aos processos de formação pelos quais o profissional passou.

Do ponto de vista político e cultural, temos uma sociedade que se constitui na base da igualdade jurídica, mas mantém a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros dentro do mito da democracia racial. Sustentando que o maior desenvolvimento da sociedade capitalista e das classes sociais levaria à desconstrução da ideologia racial, à destruição das estruturas sociais que a apoiavam e a uma mudança nas condições de ajustamento interétnico, a questão de classe, raça e gênero na educação não foi superada, porque o primeiro não exclui os outros.

No universo da área acadêmica, pesquisar a cultura afro-brasileira significa situar, no tempo e no espaço histórico, o segmento étnico de relevância que participa do desenvolvimento desta nação.

Os benefícios desta pesquisa estão respaldados pela legislação que torna obrigatória no currículo oficial da rede de ensino a exigência do estudo desta temática.

### **CONCEITO DE QUILOMBO**

O uso do termo "quilombo" remonta ao período colonial como mecanismo de repressão contra o que tem sido retratado como uma das principais formas de resistência à escravidão: fuga da escravidão e se abrigar em locais de difícil acesso às forças repressivas. Os quilombos eram então locais de refúgio para escravos fugitivos espalhados por todo o Brasil na época colonial. Esses lugares serviam de abrigo para afrodescendentes, negros e mestiços. Registros de quilombos confirmam sua existência em várias regiões do país como Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e São Paulo.

Embora tenhamos conhecimento da existência de vários quilombos, a grande referência simbólica da resistência negra nas Américas foi o quilombo dos Palmares, que personificava um alto grau de organização política e social (LOPES, 2010). Nele, havia cerca de vinte mil habitantes negros, mas ali também se refugiaram brancos pobres e índios. O Quilombo Palmares estava localizado na cidade de União de Palmares, em Alagoas.

Os habitantes dos quilombos eram conhecidos como "quilombolas". Alguns desses agrupamentos, todavia, superaram os tempos e alcançaram os dias atuais, hoje denominados de Comunidades Quilombolas. (MUNIZ, 2011). Desde 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, as comunidades quilombolas foram legalmente reconhecidas nos artigos 215 e 216, quando passaram a ser consideradas patrimônio histórico brasileiro por sua importância no acervo de manifestações afro-brasileiras. Por outro lado, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhece-se o direito definitivo à propriedade das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, sendo a emissão desse título de responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988).

Os Quilombos não devem ser vistos apenas como lugares de abrigo para escravos fugitivos e de isolamento. Essas comunidades se configuram como espaços de resistência e renúncia à opressão das classes dominantes. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 54) define os quilombos como um "sistema político, econômico, de parentesco e religioso, que margeia ou pode ser alternativo à sociedade abrangente", sendo que cada comunidade possui suas especificidades.

Segundo Gomes (2013), atualmente existem políticas em nível nacional, coordenadas pela Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade racial e voltadas para esses indivíduos, para que eles compreendam seu lugar histórico na sociedade. Esse é um processo que está sendo reconstruído.

Apesar das iniciativas brasileiras de promoção do desenvolvimento e inclusão dos povos quilombolas, muitas comunidades ainda estão longe de ter acesso aos direitos sociais básicos, tornando-se urgente a implementação de políticas públicas mais eficazes para melhorar a qualidade de vida e preservar e enriquecer sua história e cultura (SILVA, 2016).

Atualmente, entre as atividades dos movimentos indígenas e quilombolas, podemos

destacar a luta para articular, entre outras coisas, a contratação de professores indígenas e quilombolas em seus respectivos territórios. Deve-se levar em consideração a complexidade e a especificidade do papel do professor, na organização social de seu povo e na defesa de seu território, bem como na valorização de sua história, cultura, tradição e conhecimento (GONÇALVES, 2016). Assim, de acordo com Golçalves (2016), a ação política necessária é aquela que descentraliza a ação do Estado, dada a importância do papel dos povos indígenas e quilombolas na implementação das políticas e na qualificação das práticas institucionais relacionadas aos seus povos.

Nos últimos anos, um dos grandes desafios do governo tem sido permitir a participação dos povos indígenas e quilombolas não somente na construção, mas também no processo de implementação pública da educação escolar e da formação de professores, para que haja uma reparação social, dados os anos de opressão que têm sofrido este povo (GONÇALVES, 2016).

## **A PEDAGOGIA SOCIAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Paul Natorp (1913) foi o pioneiro no mundo a produzir reflexões sobre a Pedagogia Social. Ele publicou o livro *Pedagogia Social: teoria de la educación de la voluntad*, no qual se fundamenta filosoficamente e passa a orientar as produções acadêmicas e de formação profissional da área. Na concepção deste precursor, a Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é apenas o indivíduo. A Pedagogia Social, em linhas gerais, pretende formar educadores preparados para lidar com os desafios do mundo atual, colocando em prática uma perspectiva de ensino mais humanizada. Ela se volta, especialmente, para o fortalecimento individual e coletivo de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade. Diante de uma infinidade de demandas locais e globais, é indispensável que os profissionais da educação, particularmente aqueles que lecionam a disciplina Língua Portuguesa, se atualizem com os modos mais propícios de exercer a responsabilidade humana em contextos variados.

A Pedagogia Social é uma ciência aplicada, prática. Ela deve ter como fonte as práticas pedagógicas que se transformam em teorias e iluminam práticas transformadoras da realidade e/ ou se revertem nelas. Portanto, a Pedagogia Social é uma ciência “normativa”, ou seja, orientada por normas, valores, atitudes, fins que inspiram as ações educativas.

Na Pedagogia Social Crítica, podem ser identificados como inspiradores, no âmbito alemão, Klaus Mollenhauer, e, no brasileiro, Paulo Freire. Mollenhauer concebia a família como a promotora da transmissão da cultura e dos valores. Enquanto a escola se ocuparia da dimensão cognitiva, a Pedagogia e a Educação Social promoveriam a integração em ambientes e situações de conflito social e de risco. Na verdade, pretendia-se analisar as estruturas sociais com intenção de mudá-las. Paulo Freire, por sua vez, lutou pela construção da educação emancipatória e social. Ele foi dedicado à causa dos marginalizados, comprometido com essa, e deixou um legado de esperança para transformações sociais possíveis. Do patrono da educação brasileira, devemos lembrar sempre que [...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45). Esse é o lema para uma educação que deve respeitar a cidadã, o cidadão.

Os principais benefícios trazidos pela Pedagogia Social são: maior proximidade com a realidade; abertura para os saberes dos alunos; construção coletiva de conhecimento; estímulo à interação e à convivência; fortalecimento da autonomia; currículo flexível; valorização do

professor; perspectiva de desenvolvimento integral; melhor adaptação ao ritmo de cada pessoa; inclusão de cuidados afetivos e emocionais. A tarefa da Pedagogia Social é, via de regra, fazer com que os processos educativos latentes na sociedade educadora sejam “intencionalmente” orientados, aconteçam onde acontecerem: na escola, na família, no abrigo, nos meios de comunicação. A Pedagogia Social assim concebida focaliza as ações compensatórias, redistributivas e os subsídios à cidadania através dos recursos proporcionados pela solidariedade social. Aproxima-se da corrente da Pedagogia Social crítica que, através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e a grupos socialmente de risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade.

Caliman (2010) ratifica o potencial crítico e transformador da Pedagogia Social. Ocorre que ela se propõe a fazer a ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica. No território brasileiro, a Pedagogia Social tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, isto é, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. A formação dos educadores sociais se dá em geral através de reuniões periódicas de revisão e avaliação da prática sociopedagógica cotidiana.

Conforme apresentado por Arruti (2017), a educação escolar para quilombolas é geralmente conceituada como “escolas em áreas quilombolas”, o que dá a entender, portanto, que as escolas são definidas como "quilombolas" porque estão localizadas nas áreas identificadas. Nesse sentido, há uma reclassificação das escolas existentes pelas Instituições que realizam o Censo escolar, com base na inclusão desta categoria pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2004. Arruti, por conseguinte, critica a falta de diferenciação nos métodos e projetos pedagógicos, na forma de gestão, na composição do corpo docente, nos materiais didáticos ou "mesmo na atenção dada pelos professores a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos" (ARRUTI, 2017, p.119).

De acordo com o Censo Escolar de 2020, foram registradas no Brasil 2.554 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, sendo 273.403 matrículas realizadas nessas escolas (INEP, 2019). Conforme indicado no Parecer CNE / CEB nº 16/2012, Educação Escolar Quilombola organiza o ensino em instituições educacionais,

fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012, p.26)

Na visão de Miranda (2012), a inauguração da educação do quilombola como forma de ensinar está inserida na trajetória das discussões de campo. Iniciou em 1990, gerando um alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Além de discutir temas relacionados com a democratização da educação, no que diz respeito à garantia do acesso e à horizontalização das relações na escola,

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. (MIRANDA, 2012, p. 371)

Dentro do conceito de educação quilombola como modalidade educacional, há demandas de comunidades rurais e urbanas negras contemporâneas que resistem à invisibilidade material e simbólica a que estão submetidas (MIRANDA, 2012).

Oliveira (2014) reconhece que as demandas quilombolas exigem, na maioria dos casos, audiências públicas voltadas para a educação, pleiteando o acesso à tecnologia,

qualificação profissional para jovens e adultos e oportunidades de ensino superior.

Nesse sentido, o modelo educacional quilombola está, então, alicerçado na Resolução CNE nº 4/2010, que formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que define:

Art. 41 – a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Brasil, 2010)

Miranda (2012) inferiu que o estabelecimento de sinalizações iniciais com base na educação e na pedagogia específicas promoveu o estabelecimento do tema como política educacional do país - e posteriormente formulou e aprovou Diretrizes Nacionais para esse modelo. Diante disso, é possível afirmar que a construção da educação escolar quilombola, como modalidade de educação, perpassaria, assim, o reconhecimento tanto da educação como um dos direitos humanos fundamentais à formação da pessoa, como da luta quilombola pelo direito de acesso e, sobretudo, pelas condições de permanência e aproveitamento da escolarização, formulando-se um modelo de aprendizagem que inclui elementos relevantes para a comunidade, como aqueles relacionados à dimensão da identidade, como terra, história, memória e organização.

Portanto, a Educação Escolar de Quilombos nos sistemas de ensino deve não só ser realizada através da orientação curricular da Educação Básica, como também, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das experiências, realidades e história da comunidade quilombola no país (BRASIL, 2011).

A educação escolar quilombola, portanto, busca colocar em prática um modelo educacional que leva em conta e legitima a história e a cultura local, o modo de vida e as demandas políticas, por meio de suas práticas educativas, relacionando o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade.” (SOUZA, 2015, p. 49).

Neste contexto, para construir uma "pedagogia diferenciada", é preciso refletir sobre a concepção de atividades de aprendizagem como educadores, levando em consideração alguns elementos oficiais que nortearão nossa prática no ambiente escolar. Assim, podemos distinguir os incisos IV, V, VI, VII, VIII e IX do artigo 38 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental, que enfatiza alguns elementos, sendo eles:

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história; VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmios estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola; VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade; IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas

para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar. (BRASIL, 2012, p. 14).

A modalidade de Educação Escolar Quilombola deve então ser implementada com intuito de resguardar o direito à auto definição, ao território, à identidade étnica e à relação sustentável com o meio ambiente. O reconhecimento público de uma política educacional específica voltada para as comunidades quilombolas vem ocorrendo cada vez mais “por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União” (BRASIL, 2012, p.21).

## **METODOLOGIA**

Quanto à natureza da pesquisa, essa se classifica como básica, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), visa gerar novos conhecimentos úteis para o progresso científico sem ter que prever aplicações práticas. Envolve verdade e interesses universais.

Do ponto de vista dos objetivos, observou-se que, como as pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato (GIL, 2008), devido ao uso de fontes bibliográficas, esta pesquisa foi classificada como pesquisa exploratória para que todo o processo pudesse ser descrito. Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva, que consiste em uma análise indutiva de todas as compreensões do objeto de estudo (FERNANDES, 2003). Ou seja, quanto ao método, utilizou-se o método qualitativo, que descreve a relação entre os objetivos e o resultado da pesquisa, que não pode ser explicado por números.

O elemento mais importante do projeto de identificação é o procedimento usado para a coleta de dados. Desta forma, a pesquisa bibliográfica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54):

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Identificou-se que se trata esta de uma pesquisa bibliográfica no momento em que foi feito o uso de materiais já publicados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca de conhecimento sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o contexto escolar quilombola, com o objetivo de compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade. Fez-se uso de fichamento de livros, artigos e monografias, além de utilizar a abordagem qualitativa para tratamento dos dados devido à interpretação que se fará acerca das fontes bibliográficas exploradas neste trabalho.

Como se parte do problema de pesquisa, neste trabalho, tem-se o tipo de raciocínio hipotético-dedutivo em que, a partir de uma hipótese, pode se chegar a uma base de solução viável para o problema.

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

A educação brasileira tem se destacado por pesquisas oficiais, acadêmicas e pela eclosão de movimentos em um ambiente que continua com desigualdades sociais e raciais, exigindo do Estado o cumprimento das políticas públicas de combate às desigualdades educacionais. É, desta forma, essencial “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial [...]” (GADELHA,

2014 p.9 apud GONÇALVES, 2006, p. 50), reconhecendo-se assim que a educação desempenha um papel importante nos processos de produção de conhecimento, contribuindo para a produção intelectual, social e político.

Nesse contexto, há debates - entre representantes dos movimentos de comunidades de remanescentes quilombolas, educadores, cientistas e o governo federal - sobre o direito à educação como elemento para a construção da igualdade racial, como instrumento de mobilidade social, promovendo-se a interação dos objetos com a história e cultura das nações africanas, que resultaram em políticas públicas e na aprovação de documentos legais que regem a educação escolar quilombola nos sistemas Educação. Portanto, é imperativo entender as diretrizes de quais documentos legais se devem estabelecer para a consolidação desta educação: Lei nº 10.639 de janeiro 2003 altera a Lei em 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabelece diretrizes e princípios básicos da educação nacional que incluem no currículo a obrigação de ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira, como se dispõe em seu Art: 26 A, § 1º:

incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Sendo assim, a escola não pode mais recriar a educação hegemônica o que torna invisível a história do negro no Brasil, precisa sim desenvolver estratégias que (re) contem a história. Outro avanço nessa área foi a adoção da Resolução nº. 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e que tem por objetivos, expostos nos Art 6º, inciso II e III:

II- orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012).

Desta forma, percebemos que a Educação Quilombola promove o fortalecimento e o reconhecimento da identidade, memória e cultura negra. Tanto pela política educacional quanto pelas políticas públicas têm que ser consideradas declarações que devem reconhecer essa contribuição para a sociedade Brasileira. Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, contido na Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.(...) Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (...) Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004, p.3-4)

Nesse sentido, vale destacar que o reconhecimento visa priorizar e capacitar outros alunos quilombolas, valorizando suas singularidades. Portanto, de acordo com o art. 11,



Educação, Seção II, Capítulo II da Lei de Igualdade Racial, as instituições educacionais em todos os níveis de ensino devem levar em consideração: a história da população negra que foi ensinada ao longo do período do currículo, salvando contribuições sociais, culturais, políticas e econômicas e também que o governo garanta a formação inicial e continuada dos professores e a produção e aquisição de materiais didáticos específicos dirigidos à população negra no Brasil. (Brasil, 2010).

É importante ressaltar ainda que a luta pelo reconhecimento e pelo direito é uma luta conjunta de movimentos negros, instituições de ensino, estado e sociedade, logo todos devem se unir para assegurar a prática da educação escolar quilombola.

## **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Currículo refere-se ao conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, notadamente dos profissionais da área da educação e de suas comunidades de pertencimento; diz respeito aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Pode ser considerado, então, como o eixo ideológico que designa e regula a instituição escolar, um projeto político pedagógico que está principalmente direta ou indiretamente relacionado à formação dos indivíduos (JESUS, 2008). Assim, de acordo com Souza (2015), o currículo pode ser compreendido por meio do conhecimento, que pressupõem o conhecimento que vai ser ministrado e o que está associado ao ensino e aos sujeitos que se pretende formar, pois envolve o que somos e o que nos tornamos; assim, evidenciamos a identidade e a singularidade de cada sujeito. O autor ainda aponta que, no currículo, as questões de relacionamento e de poder, na definição do conhecimento, serão desenvolvidas nas ações pedagógicas.

Nesse contexto, é preciso pensar e construir um currículo para educação escolar quilombola que contemple aspectos sociais, históricos, culturais e política desses assuntos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no artigo 34, que se refere à construção do currículo, no inciso 1º e 2º:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, p.13)

Então entendemos que o currículo escolar do quilombola deve ser idealizado democraticamente, levando em consideração as práticas educacionais que visam à diversidade, ao resgate histórico e cultural diretamente relacionado à experiência dos temas e ao respeito por suas tradições.

Ainda sendo, deve-se priorizar “um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012). Portanto, o currículo deve dialogar com os saberes produzidos fora e dentro dos contextos, escolas, ressignificando as práticas pedagógicas. Assim, é imprescindível que a organização do currículo de ensino da escola quilombola relacione práticas político-pedagógicas, como enfatiza o artigo 38, parágrafo I e II, que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que

atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 14)

No entanto, percebemos que esses elementos oficiais atestam que a educação escolar quilombola tem suas especificidades pedagógicas e é por isso que o currículo não pode ser enquadrado em uma educação convencional e exclusiva, baseado no modelo eurocêntrico, que não respeita as singularidades dos quilombolas.

Portanto, a elaboração e a construção do currículo devem partir de documentos oficiais desenvolvidos através do pensamento e da luta pensadora e defensora da educação escolar quilombola. As práticas educativas devem, prioritariamente, estar relacionadas na medida em que a concepção curricular apresentada pela escola esteja voltada para um currículo que possa abranger as questões sociais, políticas, econômicas e culturais .

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA , SUA ATUAÇÃO EM CONTEXTO QUILOMBOLA E UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE POLÍTICA PÚBLICA**

O ensino da profissão de professor de língua portuguesa requer inovações que correspondam ao novo perfil do atual professor e do aluno (MICCOLI E VIANINI, 2015). Nesse sentido, a metodologia de aprendizagem vai além do acervo de títulos acadêmicos pelo professor ou do direcionamento de conteúdo para o aluno. Educar é um atividade que demanda reflexão sobre a ação, prática recomendada (FREIRE, 1997). Além disso, a didática escolar só muda quando é pensada de forma criteriosa e reflexiva, em que atua com as necessidades e realidades dos estudantes, em que, sem considerar o conhecimento da voz dos profissionais sociais, nada se pode falar sobre isso (LOPES, 2006).

De acordo com Barros (2015), os procedimentos de aprendizagem, no decorrer dos anos, dos professores, levaram-nos a uma disputa de mercado. O Ministério da Educação-MEC visa ofertar uma formação para professores na educação fundamental, buscando aprimorar o ensino em sala de aula, visto que os educadores nunca vão se formar completamente, mas sempre estarão se atualizando no decorrer da vida.

Conforme Santos e Seixas (2012), as particularidades aprendidas na sua formação catalisam o trabalho pedagógico, sendo importante que os graus acadêmicos habilitem o professor para o ensino em sala e para o emprego reflexivo e crítico sobre as particularidades que compõem sua qualificação profissional.

Em vista disso, o aprendizado da Língua Portuguesa possui motivação - ideologicamente, politicamente -, as escolhas são sempre não ingênuas, sempre motivadas, sendo político o processo educacional incluído na linguagem e na sociedade (SANTOS; RAMOS, 2015).

De acordo com Guedes (2006), a formação preambular de professores é baseada nas experiências que esses profissionais vivenciaram no transcorrer de sua carreira escolar, sendo que sua prática resulta da cópia do modelo de professor que tiveram na carreira escolar, o que demonstra sua inabilidade na organização das relações do conhecimento e emergência da vida acadêmica.

Ao aludir a essas práticas, o autor conclui que o professor deixa de proporcionar aos alunos atividades significativas que dialoguem com sua realidade no âmbito social. Além do mais, ele discute as deficiências na leitura e na redação de cartas profissionais, em que se rasteriam as dificuldades em seu processo de formação, sendo tais dificuldades refletidas e cobradas nos alunos.

Essa ideologia do aprendizado da escrita e leitura se torna uma remissão social ou preparação para uma futura admissão no mercado de trabalho e se repete continuamente em algumas circunstâncias no Brasil. Porém, em seu entendimento, a necessidade de instrução dos educadores em conjunção global vem de Comenius no século XVII (SAVIANI, 2005).

Na opinião de Silveira Barbosa (2007), o povo necessita aprender a ler e a escrever. Além de ser uma exigência para admissão no mercado de trabalho, também é uma salvação, sendo uma conquista pessoal e remissão social.

Como resultado, em 1970, a aprendizagem no decorrer dos anos surgiu como uma recomendação para a renovação do ensino pedagógico; em 1990, foi ampliada para incluir cursos extensos ou com duração intermediária, que visam solucionar as deficiências educativas vigentes, de forma que atendam às tecnologias digitais e outras diversidades presentes em espaços de aprendizagem (SACRAMENTO; MENDES, 2018).

Diante do exposto, fica evidente na historiografia que a democratização da educação se dá em maior quantidade por motivos religiosos e econômicos (desde a época em que todos aprendiam a ler por questões econômicas) do que em virtude da importância social do cidadão ser alfabetizado. Vale ressaltar que, em seus primórdios, os primeiros professores brasileiros não tinham formação acadêmica para ensinar a ler e a escrever, não se preocupando com a metodologia de ensino, mas sim com a doutrinação apoiada no ensino (PESSANHA; BORGES DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Segundo Saviani (2005), houve uma profissionalização no Brasil na década de 1930, o que implicou na formação especial de professores primários com educação superior em quaisquer escolas com educação básica, como também nas de ensino fundamental. Para Almeida (2009), a especialização da docência compreende, entre outros aspectos, sólidas condições de qualificação inicial e contínua e de prática profissional, levando em consideração a idealização de normas sociais e econômicas.

Conforme indicado acima, a aprendizagem, no decorrer dos anos, visa familiarizar o professor com as recentes exigências que a sociedade lhe impõe. Existem muitos desafios para os professores dessa área, resultando em iniciativas de aprendizagem no decorrer dos anos para adaptar o educador a necessidades sociais em questão. Sacramento e Mendes (2018) citam a iniciativa GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar), no ano de 2006, que se expandiu para ofertar cursos para formação dos educadores licenciados na educação Fundamental em Português e Matemática. Sendo um exemplo de currículo de aprendizagem ao longo dos anos voltado para o ensino de português e matemática, iniciado em 2007, integra a rede de aprendizagem do ensino básico.

De acordo com Almeida (2009), os procedimentos formativos almejam a melhoria do ensino, com variação e transmissão de conteúdos. Os obstáculos que os professores enfrentam em sua formação é a ocorrência de a maioria dos cursos de graduação ser a distância e priorizar o ensinamento em função da pesquisa, resultando em um déficit de qualidade na educação. Pode-se inferir que a graduação de educadores atendeu às necessidades de certificação, mas não desempenhou um papel significativo na promoção de um ensino eficaz ou na atenção aos seus profissionais.

A formação de educadores para lecionar em associações quilombolas foi inicialmente contemplada no projeto Brasil Quilombola, inaugurado em 12 de março de 2004, assim solidificando os termos da política quilombola estadual. Já em 2004, o governo criou a SECAD<sup>3</sup> (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Segundo Lopes (2010, p. 360-361), SECADI organiza ações contra a comunidade quilombola, incluindo: capacitação de educadores, material pedagógico, aperfeiçoamento de escolas e qualificação intermediários próprios da comunidade.

---

<sup>3</sup> Em 2011, passou a incluir o termo Inclusão e a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Como as atividades e projetos do SECADI na área da educação são elencados em termos da diferença étnico e racial, vale destacar a instrução de educadores e o desenvolvimento de materiais didáticos que devem valorizar, a realidade dos alunos quilombolas onde estão inseridos. No Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, o governo federal encerrou a SECADI, e a Autoridade de Educação Quilombola passou a ser a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), por intermédio da Diretoria de Modos Especializados em Política Educacional e Tradições Culturais Brasileiras.

Ao observar as mudanças de um departamento para outro (da SECADI para a SEMESP), percebe-se que, em termos oficiais, prevalece a demanda por material didático e formação de professores, que é específico para o ensino que atende às necessidades dos alunos quilombolas.

Um dos atos políticos direcionados à educação Quilombola foi a capacitação voltada para contextos quilombolas, onde é possível afirmar que cada quilombo tem sua especificidade. Não é possível propor a educação quilombola como um indivíduo, mas essa prática atende às exigências dos diversos espaços recomendados como quilombos (FERREIRA; CASTILHO, 2014).

Após a aprovação da Lei 10. 639/03, que altera a LDB 93/94 e torna obrigatória a inclusão do tema "História e Cultura Afro-Brasileira" no programa educacional oficial da rede educacional, surge a preocupação com a formação dos professores que irão atuar neste contexto. As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) enfatizam que são necessários professores qualificados para ensinar conhecimentos em diferentes áreas. Assim, a Lei 10.639/03 veio comprovar que as escolas precisam educar no processo de relações raciais e formativas para que possam aumentar sua consciência crítica na defesa, valorização e reconhecimento da diversidade que existe no espaço escolar.

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o contexto da Educação das Relações Étnicas e Raciais e o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana é o instrumento norteador do trabalho docente na aplicação da Lei 10.639 / 03 no contexto escolar. No entanto, é responsabilidade dos professores abordar as questões étnico-raciais e todo o processo de resistência negra, pois a inclusão e a diversidade devem estar presentes em todos os níveis e maneiras de ensino (BRASIL, 2004).

Para os quilombolas, a criação da Lei 10.639 / 03 configurou-se como uma grande conquista por se tratar de uma iniciativa na qual, conforme afirma Gomes (2012), os chamados excluídos passam a reagir de forma diferente: utilizam estratégias coletivas e individuais. Contudo, a Lei 10.639/03 não atendeu às demandas desse grupo. Em função dessa lacuna, os líderes quilombolas incluíram a educação quilombola como uma de suas diretrizes de políticas públicas e em 2012 aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, um de seus princípios, tendo como objetivo a formação de professores para a comunidade quilombola.

Nesse contexto, Lopes (2010) aponta que a dificuldade de políticas públicas voltadas para a comunidade quilombola começa com um impasse na certificação desses espaços como quilombolas. Segundo o autor e com base na Secretaria Nacional de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), estima-se que existam 3.900 associações quilombolas no país.

Conforme texto acima e corroborando com os dados recentes mencionados neste estudo, há um grande número de comunidades não certificadas, dificultando o alcance de políticas públicas voltadas para esses contextos. Além da certificação, é importante levar em consideração a especificidade dos quilombos, como aponta Muniz (2011) em relação à pedagogia quilombola, que trata de manter viva a identidade negra e promover um ambiente que respeite a diversidade étnica e racial. Vale destacar que as ideias do autor precedem a aprovação oficial das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Nesse sentido, existe a preocupação do governo em formar professores que atuem neste contexto. O documento Políticas para inclusão da diversidade na educação superior da SECADI/MEC descreve os desafios e os principais programas e atividades para a Educação para as Relações Étnicas-Raciais.

Desta forma, Brasil (2010) aponta que o processo de formação de professores (as) deve estar direcionado para todos profissionais de educação, garantindo-se que aqueles vinculados às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.

Segundo Muniz (2011), a pedagogia quilombola visa evidenciar a discussão dos saberes locais, articulados e produzidos nas comunidades, com o intuito de valorizá-los e desafiar os fundamentos ideológicos da superioridade dos valores étnicos, culturais e linguísticos brancos. Nesse sentido, os espaços escolares muitas vezes ensinam que a história da nação brasileira é formada por negros, indígenas e europeus, mas, no mesmo espaço, as histórias das minorias (no sentido de status social e político menos visibilizado) não são contadas com a mesma ênfase, valorização. Com base nos status de bases hegemônicas, ao contrário, muitas vezes grupos minoritários são silenciados. Portanto, aproximar-se da história Afro-Brasileira não é retroceder, pois dessa forma os afrodescendentes têm a oportunidade de estabelecer uma identidade positiva baseada em sua origem.

No estudo desenvolvido por Bastos e Tosta (2015), ao examinar as séries do quinto ano e acompanhar o desempenho escolar na comunidade quilombola de Caetitê, os autores destacam a importância de uma educação diversificada para esses alunos. Em seus escritos, apontam aos professores a urgência de que se compreenda a diferença entre alunos quilombolas e não quilombolas e de que se trabalhe a identidade desses sujeitos.

Sobre isso, é possível afirmar que a escola não deve desconsiderar o legado da comunidade quilombola, pois esses lugares carregam marcas culturais e identitárias e são, antes de tudo, configurados como espaços de resistência à opressão colonial.

Em consonância, os resultados das pesquisas feitas por Gonçalves (2016) mostram que a formação de professores no contexto quilombola ainda não corresponde à especificidade desse público; que um dos temas relacionados ao trabalho didático pode ser a interdisciplinaridade, por ser uma das formas como a disciplina encontra compreensão da necessidade, coletivamente.

Com isso, a formação de professores, ao permear a interdisciplinaridade, permite que os mesmos convivam com a heterogeneidade, fator que sempre esteve presente nas salas de aula e na sociedade em geral. No estudo de Canen e Xavier (2011), ao traçar o cronograma dos últimos trabalhos de dois periódicos classificados pelo sistema Qualis/ CAPES até o nível internacional e da produção acadêmica de trabalhos apresentados nos encontros da ANPEd sobre formação de professores em perspectiva multicultural, verifica-se que os trabalhos com claro enfoque multicultural e até mesmo potencial multicultural são raros.

Desta forma, o currículo escolar terá um impacto direto na formação de professores quando desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica que respeita os diferentes espaços e diferenças, visto que a sociedade é híbrida. Contudo, por diversos problemas, a oferta dessa educação às vezes falha, como Custódio (2018) explicou em sua pesquisa sobre a falta de políticas públicas na Manutenção da Escola Quilombola no Amapá. Grande parte do sistema de ensino às vezes fracassa: além da falta de profissionais de educação quilombola bem treinados, também faltam materiais suficientes que enfatizem as relações raciais. Além disso, o autor também discutiu a relevância de se reconhecerem essas comunidades como território quilombola, tendo em vista que, quando isso acontecer, o governo vai identificar essas pessoas por meio de políticas públicas. Afirma que a existência de políticas e a necessidade de fiscalização têm como objetivo utilizar a comunidade quilombola como mecanismo de redução da desigualdade social.

Devemos acatar a ideia de que o problema público trata do fim ou da intenção da resolução, enquanto a Política pública trata do meio ou mecanismo para levar a cabo tal intenção. Metaforicamente, “a doença (problema público) precisa ser diagnosticada, para então ser dada uma prescrição médica de tratamento (política pública), que pode ser um remédio, uma dieta, exercícios físicos, cirurgia, tratamento psicológico, entre outros (instrumentos de política pública)”.(SECHI,2019,p.5).Em síntese, admite-se que a finalidade de uma política pública é o enfrentamento, a diminuição e até mesmo a resolução do problema público. Em relação ao papel do analista de política pública, a partir das considerações de Secchi (2019), sintetizaram-se as seguintes funções: a) Função informativa - aconselhar o tomador de decisão a escolher a alternativa mais adequada; b) Função criativa - gerar alternativas de política pública utilizando a criatividade estruturada; c) Função argumentativa - mediar e dissolver conflitos políticos com processos argumentativos quanto a decisões políticas a serem tomadas; d) Função legitimadora - gerar aceitação entre os atores sobre políticas públicas já formuladas. Compreende-se que o analista é o ator técnico-político responsável pela análise de política pública. Ele desempenha as tarefas de delimitação de problemas públicos, criação de alternativas, coleta de dados, tratamento e análise, dentre outras atribuições.

O Banco Mundial(BM), como as agências multilaterais, propõe para o Estado uma redefinição do seu papel em relação à educação, com parâmetros e prioridades da despesa pública, inclusive inserindo maior contribuição das famílias e das comunidades nos custos da educação.

Como apontou o próprio BM a reforma afeta a educação desenvolvida no chão da sala de aula pelas prioridades elegidas, é possível compreendermos nossa responsabilidade com a escola pública em território quilombola, não aceitando passivamente ordens, orientações e prioridades sem discuti-las coletivamente, como um movimento de gestão democrática, de emancipação e justiça social, encontrando os espaços e abrindo pequenas brechas, sem deixar abafar as discussões dentro das escolas, por meio do seu projeto político-pedagógico e assim alavancar e transformar a qualidade da educação.

Carril (2017) argumenta que quilombos não são espaços que abrangem apenas quilombolas, como nos diz a velha definição. Esses grupos sempre incluíram povos indígenas, agricultores e outros indivíduos, se tornando um problema complexo. Além disso, os quilombos não são um grupo isolado, mas resistem ao modo de vida no Brasil e batalham pela manutenção do seu território.

Desta forma, questiona-se o processo formativo pelo qual o professor tem passado para garantir a sua atuação nesta modalidade de ensino, dado que o treinamento específico terá um papel importante na prática em sala de aula, sempre, conforme enfatizou Macêdo (2015). Como a distância entre a realidade quilombola e o conteúdo do currículo escolar ainda é comum, espera-se que os alunos reflitam sobre o conteúdo dos materiais e métodos didáticos. Assim, o autor afirma que o currículo é inconsistente com a história social e com o mundo cultural desses grupos sociais. Essas disciplinas dificilmente veem sua história, cultura e sua particularidade em planos de aula e livros didáticos.

Os autores Ferreira e Castilho (2014) apontam, ao refletir sobre a educação escolar quilombola, a importância da educação quilombola para o fortalecimento da identidade negra; a instabilidade da estrutura física e pedagógica da comunidade escola; além disso, que esses espaços estão muito aquém das necessidades da comunidade quilombola.

Diante disso, Macêdo (2015) destacou que a valorização do aluno quilombola requer

cursos que dialoguem com a realidade escolar e a comunidade; bem como materiais que atendam às necessidades desses locais e formação docente específica para essa situação. Segundo a autora, a escola vem aceitando sugestões sobre as relações étnicas e raciais, mas o progresso tem sido lento. A prática curricular centra-se nos dias de memória ou nos professores de história, que são responsáveis pela resolução desse problema. O maior dilema é a formação de professores, ou seja, é preciso se atentar para a educação básica e continuada. Segundo Costa (2016), esta é uma política pública de educação e currículo, portanto sua implantação requer investimentos do governo nos níveis municipal, estadual e federal. Caso contrário, seus princípios e os objetivos serão difíceis de realizar.

Silva (2014) acredita que a formação de professores não é apenas formação acadêmica, mas também propicia melhores condições de trabalho; aumenta os salários e os recursos materiais; beneficia materiais, organização e práticas de gestão. Nas condições acima, na maioria dos casos, professores do ensino fundamental trabalham com alunos que vivem à margem da sociedade. Essa realidade mudou sim, porque esses professores podem perceber injustiças, desigualdades, estruturas instáveis.

Nas condições educacionais atuais, porém, raramente é possível implementar ações de resposta coletiva. Nesse caso, a prática educacional do professor é controlada por interesses. No sistema que interfere nas atividades em sala de aula, além da desigualdade de classes, o sistema escolar também prioriza conteúdos que têm interesse na manutenção do sistema, seja por atitudes discriminatórias ou valores distorcidos (HENKIN; CATANANTE, 2015).

Outro impasse é quando o professor tem uma formação pautada em um caráter ideológico eurocêntrico que o doutrina com práticas excludentes. Nesse contexto, pesquisas sobre educação de campo e formação de professores, feitas por Baraúna (2009), apontam que profissionais especialmente treinados são necessários para valorizar os alunos neste campo ao longo dos anos, na grade do curso, quase sempre idealizado pela base dominante.

Nesse contexto, pesquisas sobre educação de campo e formação de professores apontam que profissionais especialmente treinados são necessários para valorizar os alunos neste campo ao longo dos anos, na grade do curso, quase sempre idealizado pela base dominante. No entanto, uma das maneiras de superar a barreira da educação eurocêntrica e a monocultura é possibilitar a formação dialógica, para que não haja fragmentação de tópicos ou conhecimentos. Implementando o que é aprendido na sua formação, muitos professores se deparam com as exigências do contexto educacional, a saber: a satisfação do sistema e dos interesses curriculares, bem como de materiais didáticos e pedagógicos que interferem no desempenho de suas aulas. Como foi possível perceber, a educação formal mantém relações de poder, o que, por algum motivo, tira autonomia do professor que deve liderar o exercício da profissão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho teve como objetivo discutir como ocorre a formação de professores de Língua Portuguesa para lecionar em Comunidades Quilombolas, tendo em vista compreender essa prática na relação com os pressupostos da Pedagogia Social e da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade.

Nesse sentido, o objetivo geral foi alcançado na medida em que os específicos foram sendo concluídos. Iniciou-se com a revisão sobre o conceito de Quilombo para compreender sua origem até os dias atuais, percorreu-se sobre como devem ser as práticas educativas sobre a educação seguida das diretrizes curriculares da educação Quilombola. Por fim, foi abordada a formação dos professores de língua portuguesa para a formação e atuação no contexto Quilombola.

Nesse sentido, a presente pesquisa evidenciou que a escola está longe das necessidades

da comunidade quilombola em sua especificidade. É necessário um maior diálogo, entre outros, voltado para os vínculos afetivos, familiares, territoriais, culturais e religiosos, aspectos importantes que contribuirão para a consolidação da identidade quilombola, no sentido de pertencimento dos habitantes desses territórios. Diante da pesquisa, também ficou claro que os Quilombos são portadores de uma sabedoria excepcional e devem ser incluídos nos currículos oficiais ou no cotidiano. Evidenciou-se ainda que o Movimento Negro tem papel fundamental no reconhecimento desse conhecimento por meio da ação política em prol da educação anti-racista.

Levando-se em consideração os resultados de pesquisas sobre a educação quilombola, contata-se que, apesar dos avanços da educação escolar quilombola enquanto política voltada para um projeto educativo pautado nos movimentos sociais e dos professores buscarem saberes culturais nas práticas educativas voltadas para o povo quilombola, ainda falta o apoio dos órgãos responsáveis pela educação para que os professores das escolas quilombolas possam realizar seu trabalho de acordo com o previsto na legislação educacional.

Assim, no contexto das análises aqui apresentadas, pode-se perceber que a educação como elemento da cultura, e mais especificamente no quilombo, conforme apresentada na proposta do estudo, pode ser implementada, o que é garantido pela legislação como instrumento para construção social, política, econômica e cultural no território quilombola. Sendo assim, torna-se necessário garantir que a política seja implementada a partir da aplicação de um currículo escolar que realmente corresponda ao que está expresso nas diretrizes.

Dessa forma, é importante ressaltar que a vivência da diversidade étnica e também cultural, como nos quilombos, equivale à educação nos processos de reconhecimento que agrega valor às leis promulgadas. Escolas, professores e educadores enfrentam o desafio de encontrar caminhos que levem a várias culturas dentro e fora das escolas, incluindo outras fontes de sabedoria ausentes da educação formal. Por fim, é de vital importância dar ao processo educativo um valor ético e político para que não só se mudem os currículos escolares, mas também a cultura escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. da C. G. de. **“Políticas de Valorização do Magistério Público Municipal na Bahia e seus Impactos sobre o Trabalho Docente”**. In: CUNHA, M. C. (org.). Gestão educacional nos municípios.–Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 263-284.

ALMEIDA, M.G. **Territórios e identidades dos Kalungas de Goiás**. In: \_\_\_\_\_, M.G (Org.) O território e a comunidade Kalunga: quilombolas em diversos olhares. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. 329p.

ARRUTI, J. M. **Conceitos, Normas e Números: uma introdução a educação escolar quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BARAÚNA, R. S. **Formação de Professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano**. In: CUNHA, M. C. (org.). Gestão educacional nos municípios. –Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 285-310.

BARROS, V. N. **Desafios do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a relação com a formação de professores(as)**. 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Pedagogia, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.



BASTOS, L. C. S. L. ; TOSTA, S. F. P. **Contributos das memórias narradas para a construção da(s) identidade(s) das crianças de Maisha.** @rquivo brasileiro de educação,v. 3, p. 62-83, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [Constituicao-Compilado \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 08 out. 2021.

BRASIL, **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. **Guia de políticas públicas para comunidade quilombolas.** Programa Brasil Quilombola. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Políticas Para Co-munidades Tradicionais. Brasília/DF, 2013A.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: [Decreto nº 6040 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2007/02/07006040.htm) Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)>. Acesso em 15 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.261, de 12 de agosto de 2010.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 12 de agosto de 2010b. Disponível em: [Decreto nº 7261 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2010/08/07261.htm) . Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica- Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 03 out. 2021.

. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB N° 16/2012**, de 05 de junho de 2012, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 4 de 13 de julho de 2010**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - n° 23 - 2º semestre/2010. p. 341 – 368.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. **“Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.”** Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48 set.-dez. p. 641-813, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2021.

CARRIL, L. de F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017, p. 539-564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 10 de out. 2021.

COSTA, C. S. da. **Educação escolar quilombola e formação docente quilombola**. Revista REAMEC, Cuiabá -MT, n.05, Volume 1, dezembro 2016, p-23-32. ISSN: 2318 –6674. Disponível em: <http://revistareamec.wix.com/revistareamec>. Acesso em 10 de out. de 2021.

CUSTÓDIO, E. S. **Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.2, p.252 –285 abr./jun.2018 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

DOS SANTOS, A. P.; DA SILVA, K. A. **Formação de professores de língua portuguesa para contexto quilombola no Brasil: diálogos com pesquisas atuais**. fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019. DOI: 10.22481/folio.v11i1.5028. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5028>. Acesso em: 16 set. 2021.

FERNANDES L. A.; GOMES, J. M. M. **Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais: Características e modalidades de investigação**. Con Texto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. de. **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, [S. l.], n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADELHA, Alesson de Oliveira. **A educação para relações étnico raciais no ensino médio no maciço de Baturité – Ceará (2013)**. UNILAB. Redenção – CE 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.

GOMES-SANTOS, S. N. ; SEIXAS, C.. **Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 151-168, 1º sem. 2012.

GONÇALVES, G. J.. **Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas**. Instituto Latino-Americano de arte, cultura e história (ILAACH). Programa de pós-graduação interdisciplinar em estudos latino-americanos (PPG IELA). Dissertação de mestrado. Foz do Iguaçu – PR, 2016. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/554>. Acesso em 13 set. 2021.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola, 2006.

HENKIN, R. M.; CATANANTE, B. R. **A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 63, p. 233-242, jun2015 –ISSN: 1676-2584 233.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Instrução Normativa n.º 57 de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinstituição, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes de quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [legis12.pdf \(palmares.gov.br\)](#). Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Microdados do Censo Escolar 2019. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo2/-/asset\\_publisher/GngVoM7TApe5/content/catalogo-de-escolas-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2019/21206?inheritRedirect=false](http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/catalogo-de-escolas-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2019/21206?inheritRedirect=false). Acesso em 13 out. 2021

LOPES, D. L.. **A formação de professores na dimensão de uma educação quilombola**. XVIII Seminário internacional de formação de professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil, de 03 a 05 de novembro de 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/69932>. Acesso em: 13 set. 2021.

LOPES, L.P.M. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, L.P da (Org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 85-105.

LOPES, D. L. **A formação de professores na dimensão de uma educação quilombola**. XVIII Seminário internacional de formação de professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. Florianópolis –Santa Catarina –Brasil, de 03 a 05 de novembro de 2010.

MACÊDO, D. J. S. **Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico BA: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) -Universidade do Estado da Bahia/

Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2015.

MICCOLI, L.; VIANINI, C. **Análise experiencial: um marco de referencia para pesquisar o ensino em sala de aula.** In: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. ; PEREIRA FILHO, C.A. (Orgs.) A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parce-rias. Campinas –SP: Pontes Editores, 2015,pp. 7-13.

MIRANDA, S. A. de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Rev. Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 369-383. maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjskgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 out. 2021.

MOLLENHAUER, Klaus (1994). Instituciones de pedagogía social.In: QUINTANA CABANAS, J. M. **Textos clásicos de pedagogia social.**Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136. MUNIZ, R. T. **A pedagogia no quilombo.** Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.3, Julho 2011. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/3.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

NATORP. P. *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad.* Madri: La Lectura, 1913.

PESSANHA, E. C. BORGES DANIEL, M. E. MENEGAZZO, M. A. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.** Revista Brasi-leira de educação,set /Out /Nov /Dez 2004 No 27.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista educação Santa Maria, v. 30 –n.02, p. 11-26, 2005 educação. Disponível em:<http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

SACRAMENTO, I; MENDES, E. **Formação continuada de professores de português como língua materna na Bahia:** reflexões sobre o mesmo tema?.Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 5, p. 95-115, ago. 2018.

SECCHI,L.**Análise de políticas públicas:**diagnósticos de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning,2019.

SILVA, C. de C. **Formação continuada:o Sala de Educador como espaço de produção de conhecimento.** Dissertação (Mestrado) –Universidade do Estado de Mato Grosso. Pro-grama de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. 133 f. Disponí-vel em: [http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2014\\_cristiana\\_de\\_campos\\_silva.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2014_cristiana_de_campos_silva.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2021.

SILVA, P. O. **A cultura quilombola está na escola?** 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6321>. Acesso em 14 set. 2021.

SILVEIRA BARBOSA, M. C. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educação &

Soci-idade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1059-1083. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=87313704020>>ISSN 0101-7330. Acesso 06 nov. 2021.

SOUZA, S. P. de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.