Parte II - Formação dos educadores do campo
Capítulo 13. A formação de professores na educação quilombola e seus desafios contemporâneos

Dilmar Luiz Lopes
Claudete dos Santos da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LOPES, D.L., and SILVA, C.S. A formação de professores na educação quilombola e seus desafios contemporâneos. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 203-214. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0014>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A formação de professores na educação quilombola e seus desafios contemporâneos

Dilmar Luiz Lopes
Claudete dos Santos da Silva

Questões introdutórias

Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socio-culturais, e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de saberes no cotidianamente escolar e não escolar. Assim, o desafio é pesquisar, estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas ou ainda com as visões de mundo originariamente indígenas, africanas hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, construíram e reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnicos. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade e apontam para a interculturalidade como nova forma de viver as relações sociais. O desafio é compreender o contexto rural como um terreno fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar a formação de professores, a partir da inclusão dos saberes locais no currículo escolar. A semântica de uma formação enraizada na cultura, nos valores, nos modos de conhecer da realidade camponesa e com todo o movimento que há nele pergunta: quais os limites, desafios e perspectivas da formação de professores da educação do meio rural em escolas que atendem a educandos de comunidades quilombolas no Rio Grande do Sul?

A questão que se procura desvelar está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, nas relações sociais que a condicionam, sejam elas de nível territorial e cultural. Sob a perspectiva educativa, é uma tentativa de ampliar

os espaços-tempos formativos, desenvolvidos por instituições e universidades que constituem tópicos importantes da investigação. O que está em jogo é a emergência das experiências educativas específicas como uma modalidade educativa a contribuir nas arenas de formação docente na educação do campo. Ao analisar a linguagem, narrativa e escrita, tem-se em vista seu papel na constituição da natureza social e histórica dos sujeitos, em particular no que se refere aos desafios da formação de professores.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O lócus da pesquisa são duas comunidades quilombolas do estado do Rio Grande do Sul, o que justifica a necessidade de acompanhar as ações voltadas para a formação de professores da educação escolar básica do campo. Os instrumentos para coleta e análise são: pesquisa documental, entrevistas, observação participante e rodas de conversa. Já os sujeitos da pesquisa são: a) a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Obino, localizada no quilombo urbano dos Alpes, região metropolitana de Porto Alegre, e possui o reconhecimento da Fundação Palmares; b) a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Albino de Carvalho, localizada dentro da comunidade de São Miguel, região central, interior de Restinga Seca, já possui o decreto de desapropriação por interesse social e também recebeu recursos para infraestrutura, tais como ginásio, biblioteca, refeitório e salas de aula. A pesquisa assume as características de um estudo qualitativo, do tipo participante (Brandão, 2001; Triviños, 2008). À luz de uma interpretação fenomenológica, pensa-se que esse novo conhecimento precisa ser produzido de outra forma, mais horizontal, compartilhado e local, uma espécie de ecologia de saberes,¹ resultado de uma rica experiência construída na interlocução entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores.

¹ É traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade, sem homogeneização. A ecologia das temporalidades, a ecologia dos reconhecimentos, a ecologia das transescalas e a ecologia da produtividade (Santos, 2007).

O contexto emergente da temática quilombola

Os desafios emergentes da conjuntura democrática dos anos 1980 viabilizam diversas manifestações culturais da população afro-brasileira. Somente a Constituição Federal de 1988 permitiu uma abertura por meio da qual o negro teve acesso a diversos espaços territoriais. Nesse período, o movimento negro organizou marchas com o intuito de denunciar o racismo presente na sociedade brasileira e trabalhou na perspectiva da autoestima e identidade negra referendada pelas rodas de samba e capoeira, entre outras. Tal movimento ajudou ainda na elaboração de propostas, programas de políticas públicas para conquista de direitos da população negra.

É nessa conjunção de forças que se afirma o artigo 68 das Disposições Transitórias (Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988), que cobra do Estado brasileiro o direito ao território e educação. Além disso, outro marco da luta quilombola foi a grande marcha pela memória do Tricentenário de Zumbi dos Palmares, no ano de 1995. Um ponto alto foi a entrega de uma série de reivindicações do Movimento Quilombola, que pressionava o Estado brasileiro. As principais pautas passam pela denúncia do racismo institucional como elemento estruturante das relações sociais, melhoria da infraestrutura das comunidades, demarcação do território e uma educação específica com qualidade. No conjunto dessas políticas públicas, o país tem sido um caso singular na América Latina, tendo nas ações afirmativas focadas na educação seu melhor desempenho. No entanto, o compartilhamento de políticas tendo como alvo as comunidades quilombolas não tem tido a mesma eficácia em termos de reconhecimento, titulação das áreas e educação.

A chegada ao poder de governos de cunho popular ajuda a institucionalizar algumas demandas, mencionadas acima. É o caso do artigo 26-A,² parágrafo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, ao apontar que a história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, reconhece a contribuição dos povos negros e indígenas para o país nas áreas social, econômica e política, bem como os valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira.

² Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08, que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para Pereira (2008), o contexto da criação de um marco regulatório expressa um debate social amplificado e o empenho de vários cidadãos com a construção de uma sociedade justa, consciente das dimensões sociais, militantes, de pesquisadores, conselhos escolares e gestores públicos da educação. O que essas legislações apontam para o cenário da educação contemporânea é a importância da diversidade cultural, orientações e formas de abordagens a determinados conteúdos programáticos, dando visibilidade a esses sujeitos. O texto das diretrizes educacionais também sugere alternativas para a formação de professores e prática docente, alertando para a necessidade de um trabalho multidisciplinar. Trouxe grandes desafios para as diferentes instâncias dos sistemas escolares – é preciso qualificar os professores em exercício, é necessário que os cursos de licenciaturas formem professores para atender tais dispositivos. Ainda, os projetos político-pedagógicos das escolas precisam estabelecer os valores civilizatórios da cultura negra por dentro dos currículos escolares, e as secretarias, junto com a gestão escolar, têm de estabelecer parcerias com o movimento social organizado para que o povo negro se torne sujeito das ações a serem executadas. É o caso da educação quilombola.

Diretrizes e práticas quilombolas na promoção da diversidade

Ao navegar na conjunção de forças favoráveis, o movimento quilombola, em parceria com intelectuais negros, começa a pensar em uma proposta de educação que contemple as especificidades quilombolas. Após várias audiências públicas (Maranhão, Bahia, Brasília e Rio Grande do Sul), emerge o conceito de Educação Escolar Quilombola enquanto uma modalidade educativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, capítulo II, artigo 41, de 13 de julho de 2010, já apontavam nessa direção.

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, observando os princípios que orientam a Educação Brasileira (Brasil, 2010).

Alguns conceitos emergentes do debate nacional ajudam a pensar a dimensão epistemológica e pedagógica desse ensino. Que educação escolar ga-

rante o território de que os grupos quilombolas precisam? Isso significa dizer que a educação precisa expressar o espaço vivido e seus contextos de territorialidades. O território dialoga com as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola (2012), com as ações afirmativas e com os diversos campos do saber?

Houve o consenso de que a educação escolar quilombola precisa estar preocupada em proporcionar mecanismos de estímulo à continuidade dos estudos dos jovens, para que eles cheguem ao Ensino Superior tendo consciência do legado histórico dos antigos remanescentes de quilombos. E, principalmente, mantenham-se fortalecidos na identidade cultural e racial negra brasileira. Isso permite melhora na estima dos jovens estudantes remanescentes quanto à identificação como descendentes dos africanos, bem como pode reforçar vínculos com seu meio de origem.

O protagonismo se dará com as comunidades num processo construtivo. Nesse sentido, toda a comunidade estaria envolvida na definição dos quadros profissionais necessários ao seu desenvolvimento e na definição das estratégias políticas e educacionais de manutenção da educação e território, numa prática de ensino que reforça os saberes do cotidiano e o conhecimento científico que estão implicados. Na dimensão institucional, foi preciso estabelecer a educação na direção da formação continuada e a titulação do território como um dos eixos estruturantes dessa política.

A formação de professores nessas escolas se caracteriza por uma linha pedagógica para/com/dos quilombos, mas dialoga com as outras matrizes fundadoras do país. É uma educação para o território, para dentro e fora dele, numa visão dinâmica entre “nós e os outros” (Todorov, 1993), entre o que vem de dentro da escola e o que vem de fora com as práticas sociais quilombolas, mediado pelo projeto político-pedagógico, o currículo e o fortalecimento de saberes locais.

Formação de professores em processos

Como se sabe, a formação de professores é tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas (André, 2010) já há algum tempo, bem como das mais recentes políticas educacionais que sinalizam metas para qualificação e valorização dos profissionais da educação.

Nessa direção, Nóvoa (2007, p. 2) evidencia o atual “regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas como personagens

insubstituíveis na promoção de aprendizagens, nos desafios da diversidade e na utilização das novas tecnologias”. Tal afirmativa baseia-se na prerrogativa de que ensinar exige aprendizagem constante por parte dos profissionais da educação, ou seja, professores devem responsabilizar-se profissionalmente por sua aprendizagem, o que implica qualificação permanente para o enfrentamento das complexas demandas contemporâneas. Nesse ponto de vista, esse processo não se restringe a uma formação inicial ou continuada, embora assim se denominem essas etapas formativas. Freire (1998, p. 24) foi categórico ao afirmar que “não há docência sem discência”. Essas duas formas, resguardando-se as diferenças, são papéis cotidianos na vida dos professores.

A profissão docente, de acordo com Sacristán (1999), é partilhada na sociedade e possui uma dimensão conflituosa em que os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. Essa afirmação torna-se evidente quando, por exemplo, se veem professores defendendo suas crenças, seus valores, suas ideologias,³ que, embora nem sempre coerentes com suas ações, divergem significativamente entre si. No entanto, quando se pensa a formação a partir da concepção de profissional reflexivo, urge valorizar a prática docente como um momento da construção de conhecimento, por meio da problematização, reflexão e análise. Assim concebida, a formação docente dificilmente deixaria de encontrar alternativas para o enfrentamento das questões etnorraciais que emergem ao longo dos tempos.

A partir desses pressupostos, tem-se investido em uma formação que contemple as necessidades e expectativas dos docentes, resguardando-se seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, incidindo-se em uma qualificação pedagógica, até porque se entende que “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos” (Bhabha, 2010, p. 21). Cabe destacar que as pequenas mudanças que ocorrem na sociedade bem como na educação se dão a passos lentos; o tempo revela limites e desafios em qualquer proposta de implementação de políticas de formação.

Há uma certa inquietude na sociedade, escola e docentes em relação ao campo temático para se apoderar de questões envolvendo identidades, preconceitos, relações interétnicas, o que demonstra certa fragilidade na formação e

³ Compreendendo ideologia, de acordo com Hall (2009, p. 250), como “os referenciais mentais” – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistema de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona.

resistência em aceitar as diversas manifestações culturais. O desafio maior é compreender o processo de formação nas relações interculturais e as dimensões aprendentes que daí emergem, em que o professor é o sujeito de sua aprendizagem.

Segundo Lopes e Galvão (2010), em *Território plural*, na história da educação brasileira, nos últimos 50 anos, valorizam-se cada vez mais os sujeitos invisibilizados da história, como crianças, mulheres, quilombolas, indígenas e as camadas populares. Aí, sentimentos, emoções, memórias e narrativas também fazem parte dessa história, na qual o protagonismo dos sujeitos é muito importante.

Formação de professores e os saberes locais

Os saberes locais que se encontram dentro da comunidade e a formação de professores precisam caminhar juntos. Numa relação dialógica, a segunda não pode se sobrepor à primeira, reconhecendo que os saberes locais serão balizados pelo conhecimento científico, no qual o ensino não seria somente o da ciência acumulada, mas a experiência mediada pelo senso comum e a cultura. Numa concepção gramsciana, a ciência só adquire sentido se melhora a vida das pessoas (Gramsci, 1989). Com o avanço da sociedade, ciência e tecnologia, tivemos grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciaram o conhecimento, neste último século. Essas mudanças sem precedentes afetam visivelmente o espaço educativo escolar: o como, o quê e o para quê as crianças e os jovens aprendem nas escolas (Coll, 1994). Dentro dessa visão teórico-metodológica, valorizam-se os saberes e as práticas dos sujeitos das escolas, e afirma-se o cotidiano como locus privilegiado da discussão curricular. Assim, nestes pequenos saltos que vinham ocorrendo com os povos tradicionais por meio de políticas e Diretrizes Curriculares (2004), foi preciso redefinir o que aprender e ensinar na Educação Básica para os quilombolas.

Sabe-se que é na relação entre território e educação em circunstâncias históricas que se aprende o cotidiano da exploração, do racismo, bem como a própria ressignificação do saber da tradição, agora voltado para o empoderamento da comunidade. A escola que interessa é aquela que ensina ciência vinculada ao movimento que cria as condições de aprendizagens, forma e conteúdo curriculares. Uma escola que não negue o saber produzido coleti-

vamente no interior da comunidade, nos movimentos de luta, nas diferentes manifestações culturais, nas festas; pelo contrário, que seja o lócus onde esse saber seja bem elaborado e se constitua num instrumento para aperfeiçoar direitos e deveres. Cabe também problematizar aspectos teórico-metodológicos, pedagógicos das questões gerais para sua concretização específica dentro do contexto da formação de professores. Em que sentido o conhecimento histórico, geográfico pode iluminar concretamente os professores que atuam na instituição escolar em áreas remanescentes de quilombos?

Vislumbramos, num primeiro plano de ação, a articulação política específica do trabalho escolar com as necessidades dessas comunidades. Trata-se da investigação da especificidade e evolução da organização do processo de educação das relações étnico-raciais, do papel do Estado e da relação orgânica com os movimentos sociais, nas diferentes formas de ensinar e aprender das associações, intelectuais e lideranças quilombolas. Uma concepção de ensino embasada nas narrativas e histórias que as próprias lideranças da comunidade carregam, sem desperdiçar a experiência acumulada.

Narrativas como elementos da formação de professores

Em síntese, um percurso formativo pedagógico capaz de retroalimentar a memória quilombola ocorre por meio das narrativas que recuperam uma das dimensões das africanidades. A dimensão da narrativa⁴ torna-se um recurso pedagógico que ajuda na orientação de caminhos para a formação de educadores que atuam em comunidades quilombolas, não de maneira estática, mas dialeticamente articulado aos aspectos culturais e simbólicos que orientam suas vidas. É um processo fazedor do mundo, bem como um processo revelador do mundo. A realidade e o significado das histórias contadas geram a busca por uma nova voz, que tem no horizonte a justiça.

Pedagogicamente falando, essas narrativas e metáforas não são respostas prontas para pensar a educação quilombola, mas se tornam *insights* para trazer à tona a memória rebelde do grupo que se orienta pelos elementos de eticidade e liberdade. Também se apresentam na forma de novos saberes que

⁴ História contada por alguém. Narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativas a um determinado assunto (*Dicionário Aurélio*, 2010).

operam na perspectiva da formação e potencializam novas teorias pedagógicas, no intuito de materializar a educação.

Para José Carlos dos Anjos (2004, p. 64), a premência primeira que rege a estruturação dessas narrativas é uma tentativa de recolocar em ordem o mundo vivido.

Efetivamente, todo o conjunto de narrativas pertinente à fundação de quilombos nos remete para a polarização entre o tempo do cativeiro e o tempo pós-abolição. Essas narrações nos apresentam um passado amorfo, no qual se cristaliza um único acontecimento – desafio à ordem escravista. Esse desafio constitui o fundamental da esquematização da concepção de justiça e caráter do povo. [...] a memória coletiva cristaliza uma série de ícones que opõem a liberdade ao cativeiro, a bondade à injustiça, a submissão ao caráter.

Essas narrativas nos ajudam a entender a origem do território, configurada pelo mulato, e o desafio da hierarquia racial, o negro negociando na escravidão e os senhores brancos seduzindo o grupo, ora com regras de justiça, ora como representação da injustiça. Do ponto de vista pedagógico, o fator determinante é a reflexão que tal fato provoca. Essas histórias narradas reforçam as experiências coletivas e práticas de resistência na manutenção de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

Em síntese, ao recontar a história de comunidades quilombolas, um processo de formação ajuda a territorializar esses espaços de resistência e de direitos.

Algumas considerações finais

Buscamos explorar a hipótese de que as políticas públicas de formação de professores por si só não conseguem estabelecer novos elementos às práticas educativas, sem o protagonismo das comunidades. Ou ainda, no plano escolar e educativo, as questões colocadas para uma educação do campo em territórios quilombolas estão diretamente ligadas à dinâmica de investigação das práticas pedagógicas portadoras de mudança e de esperança, que estão presentes nas comunidades. À medida que acontecem mediações entre as políticas públicas de formação com as práticas sociais e escolares dessas

comunidades, é possível propor novos conhecimentos que potencializem a educação do campo. Um dos elementos inovadores emerge do saber/fazer dos grupos quilombolas que combinam narrativas e metáforas como forma de linguagem transgressora capaz de potencializar um currículo centrado no conhecimento local e global.

Algumas conclusões demonstram que o ponto de partida dos saberes quilombolas consiste em estabelecer a relação entre o que está dentro do território e o que vem pela educação continuada para reforçar os elementos que se encontram nas localidades, sem perder de vista os desafios globais, da ciência e sociedade. Outro resultado mostra que o ensino se constitui por meio das histórias contadas e forma o amálgama que sustenta o significado da educação que começa em casa, avança pelo território, chega à escola e se espalha pelo mundo. Nesse local, a memória tem um aspecto reparador na aprendizagem, não apenas porque remete ao passado/presente, mas também porque aponta para horizontes.

Por fim, o território se constitui como o lugar privilegiado que está sendo constantemente ressignificado nos fazeres da família, do trabalho, da escola e das organizações sociais que atualizam cotidianamente seu sentido. Para ambos, a educação se materializa na forma de territorialidades, na perspectiva de uma proposta pedagógica dos quilombos. É claro que este artigo não tem a pretensão de estabelecer o conteúdo para a formação de professores, mas apenas apontar elementos teóricos/metodológicos que ajudem nessa direção.

Referências

- ANDRÉ, Marli. "A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo". In SOARES, Leôncio et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANJOS, José Carlos Gomes e SILVA, Sergio Baptista da. (orgs.). *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

- BRANDÃO, Carlos R. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2005.
- _____. *Conferência Nacional de Educação*. Brasília: CONAE, 2010.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4*. Brasília, 13 de julho de 2010.
- _____. MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 8*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.
- COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.
- GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed. 1978 e 4 ed. 1989.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PEREIRA, Júnia Sales. “Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contex-

- to pós-Lei n.º 10.639”. *Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, pp. 21-43, Rio de Janeiro, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.