

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONTEXTO QUILOMBOLA NO BRASIL: DIÁLOGOS COM PESQUISAS ATUAIS

*Aparecida Pereira dos Santos\**

*Kléber Aparecido da Silva\*\**

**RESUMO:** A pesquisa busca compreender as políticas de formação de professores de língua portuguesa destinadas a contexto(s) quilombola(s) a partir das seguintes problemáticas: como as leis educacionais orientam, direcionam ou preconizam a formação do professor de língua portuguesa atuante na Educação Quilombola? O que as pesquisas atuais afirmam sobre a formação de professores para tal contexto? Para isso, realizou-se leituras e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e compreensão das políticas educacionais para a Educação Quilombola empreendidas pela SEMESP<sup>1</sup> (Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação), além da interpretação dos estudos atuais sobre a formação de professores presentes no SciELO, Portal de Periódico Capes e Revista Brasileira de Educação. A pesquisa é documental com uma abordagem qualitativa e os resultados foram compreendidos a partir de uma análise interpretativa que confirmam a lacuna no tocante a ausência de uma formação específica para o docente atuar no contexto quilombola. Esperamos, assim, contribuir com a valorização e formação de professores de Língua Portuguesa para contextos quilombolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contexto quilombola; Formação de professores; Língua Portuguesa.

---

\* Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

\*\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto. Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor adjunto 4 do curso de Letras Português como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins (UFT) - Câmpus de Porto Nacional.

<sup>1</sup> Até 31/12/2018 essa atribuição era da Secretaria de Educação Continuada Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) e foi alterada pelo Decreto N° 9.665, de 2 de janeiro que torna a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) por meio da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, responsável pela Educação Quilombola.

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa empreendido nos moldes tradicionais, nem sempre é bem recepcionados por alunos que não se veem representados pelas escolhas teórica-metodológicas realizadas pelos docentes. O fracasso nesse processo está relacionado a vários fatores como a formação do professor e a concepção de linguagem assumida por esse profissional. Sacramento; Santos (2018, p. 9) afirmam que “[...] o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma concepção de língua que, demasiadamente voltada para uma perspectiva gramaticalista e centrada na forma, muitas vezes não considera a realidade social do aluno.”

Os estudos linguísticos apontam três modos de se conceber a linguagem na sala de aula, quais sejam: a *linguagem como expressão do pensamento* que conduz o indivíduo a uma concepção linguística individualista em que aqueles que usam a língua são os que têm capacidade de expressar o pensamento e os alunos que não desenvolvem habilidades linguísticas são incapazes de realizar um pensamento lógico. A *linguagem como instrumento de comunicação* cujo foco é a transmissão de informações entre emissor e receptor sem um posicionamento crítico acerca do que está sendo passado, e a *linguagem como processo de interação*, nessa, o uso da língua vai além de expressar o pensamento, ou de comunicar.

Nessa visão de linguagem, a língua possibilita a interação com a diversidade de modo que os sentidos são construídos na ação e reflexão. De acordo com Souza (2009), o docente de Língua Portuguesa “[...] (e não só ele) deve filiar-se a um referencial da linguagem para conceber as suas práticas de ensino. A partir da reflexão sobre os usos da linguagem em contextos escolar e não escolar, o professor terá elementos para a sua escolha metodológica.” (SOUZA, 2009, p. 102).

Nesse sentido, as escolhas metodológicas a partir de uma reflexão sobre a linguagem, conduzem o docente a materializar sua aula de língua portuguesa. Contudo, as escolhas estão diretamente ligadas aos processos formativos pelos quais o profissional tenha passado.

Dutra (2015) ao pesquisar *Os passos da pesquisa em formação do professor de línguas no Brasil*, destaca as iniciativas e programas que dão apoio às atividades dos professores de línguas no país, tais como:

- Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – língua portuguesa e língua estrangeira (PLEs);
- Parâmetros e orientações curriculares;
- A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores;
- Inglês sem Fronteiras;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). (DUTRA, 2015, 94-95).

Como apontado, são várias iniciativas para que as aulas de língua portuguesa ocorram de maneira crítica e reflexiva, convenhamos afirmar que há carência nos processos formativos que devem preparar os professores de língua para as demandas atuais de seus alunos.

O objetivo do artigo é abordar, por meio de pesquisas atuais, o ensino de Língua Portuguesa destinado a contextos quilombolas. Vale considerar que os quilombos possuem suas especificidades expressas pelos processos identitários, culturais e linguísticos. Nisso, é válido questionar e refletir sobre as políticas governamentais destinadas a formação docente para quilombolas, considerando a relevância de que o professor para atuar em tal contexto tenha formação específica ou seja residente dessas comunidades.

O tópico “Introdução”, visa situar o leitor da temática discutida ao longo do texto; o tópico 2 traça um diálogo entre as primeiras políticas de formação de professor de língua portuguesa até as orientações atuais para uma Educação Quilombola; o 3, sintetiza dificuldades e possíveis soluções para um ensino de língua que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, e nas “Considerações”, faz-se uma retomada das ideias apresentadas ao longo do texto incentivando a escrita de trabalhos na área de formação de professores para contexto minoritário.

## A formação do professor de língua portuguesa e sua atuação em contexto quilombola

O processo ensino-aprendizagem está para além do acúmulo de títulos acadêmicos por parte do professor ou em fazer do aluno um depósito de conteúdo. Ensinar é um exercício que requer uma reflexão sobre a ação, uma práxis como preconiza (FREIRE, 1997). Ademais, a educação escolar só transforma se ela for projetada de maneira crítica, reflexiva e trabalhada de acordo às necessidades e realidades dos alunos, “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Nesse sentido, a formação do professor de língua portuguesa requer inovações que atendam ao novo perfil do professor e do aluno atual. Miccoli; Vianini (2015) afirmam que,

O ensino de línguas, também, tradicionalmente deficitário na literatura não é, apenas, produto de deficiência de formação metodológica e linguística dos professores, mas também de sua capacidade de responder, com eficiência, aos desafios que a prática de ensino lhes impõe. Metodologia adequada e competências linguísticas não garantem um desempenho satisfatório em sala de aula. Há outros elementos em jogo e o sucesso do ensino de línguas depende de uma formação que prepare o futuro professor para a realidade da sala de aula. (MICCOLI; VIANINI, 2015, p. 153-154).

Como supracitado, há vários elementos que constitui um bom desempenho do docente de Língua Portuguesa no espaço escolar, e esses perpassam desde o processo formativo até o exercício de sua profissão.

De acordo com Guedes (2006, p. 13) a partir dos anos 1960 quando ocorre a democratização do ensino, a Língua Portuguesa passa a ser aprendida por alunos que não tinham a prática leitora em seus lares, com isso, o acesso ao vernáculo e a gramática normativa perde a eficácia nos espaços escolares, “Na verdade, há muito a função do professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever: seu trabalho tem se limitado ao ensino [...]”.

Guedes (2006) afirma que a formação inicial docente se dá a partir das experiências que esse profissional teve durante sua trajetória escolar e diante disso, suas práticas decorrem em copiar o modelo do professor que teve no seu trajeto escolar - ora aquele capataz do livro didático, ora o comunicador, ora o conscientizador moralista em que todos eles são “[...] incapazes de organizar a relação entre o conhecimento e as emergências da vida real”. (GUEDES, 2006, p. 27).

Com essas práticas citadas por Guedes (2006), o docente deixa de promover ao alunado aulas significativas que dialogue com as realidades sociais. Além disso, o autor argumenta sobre a deficiência em leitura e escrita do profissional de letras, em que, muitos desses adentram no processo formativo com tais dificuldades e passam a cobrar dos alunos, “[...] o que não têm condições de mostrar como se faz.” (GUEDES, 2006, p. 28).

Ao profissional de Língua Portuguesa é confinada a tarefa de ensinar a ler e escrever, “O professor de português precisa ocupar-se da formação do leitor porque, se a escola não transformar os alunos em leitores, ninguém mais o fará.” (GUEDES, 2006, p. 64), defendemos neste trabalho que a tarefa de tornar o aluno leitor, destina-se não apenas ao professor de português, mas aos docentes de todas as áreas.

A historiografia nos mostra que a democratização do ensino ocorre muito mais por questões religiosas e econômicas (a partir do momento em que todos aprendessem a ler a economia iria crescer), de que pela relevância social da leitura e da escrita na vida dos cidadãos. Tanto é que, os primeiros professores do país não tinham formação acadêmica para lecionar, e, ensinavam a ler e a escrever sem a preocupação com a didática, mas como um meio de doutrinação religiosa baseada no cristianismo, (PESSANHA; BORGES DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Para Silveira Barbosa (2007, p. 1061) a população aprendeu a ler e a escrever “[...]por ter sido obrigada a se alfabetizar, afinal, aprender a ler e a escrever, além de ter sido apontado como uma necessidade para o ingresso no mundo do trabalho, tomou também o lugar de salvação, redenção pessoal e social.”

Essa ideologia da aprendizagem da leitura e da escrita como redenção social ou como um preparo para o mercado de trabalho ainda se repete em alguns contextos brasileiros. Porém, a percepção da necessidade de uma formação docente a nível mundial advém desde Comenius, no século XVII, como afirma Saviani (2005),

[...] a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII [...] Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Como exposto acima, há a necessidade de escolas para se formar professores e esses são treinados, inicialmente, pelo método de ensino lancasteriano “[...] método do ensino mútuo” (SAVIANI, 2005, p. 12). Neste período, cria-se a primeira escola normal do Brasil em Niterói, Rio de Janeiro, mas apenas com o advento da República e com a implantação do novo Regime político que torna os Estados como entes federativos, que a sociedade compreende que para um bom ensino: os professores precisavam de uma formação para a garantia da realização de exercício eficaz em sala de aula.

De acordo com Saviani (2005), nos anos 30 ocorre no Brasil uma profissionalização que implicava uma formação específica para os professores primários isso repercute até a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 93/94 que vem exigir uma formação em ensino superior para toda a educação básica e não apenas para o primário. Tem-se nesse sentido, a precisão de que o professor tivesse uma didática para a materialização do ensino, ou seja, pensa-se em uma formação inicial de professores a partir da necessidade de profissionalização docente. De acordo com Almeida (2009, p. 272) “[...] a profissionalização do magistério envolve, dentre outros aspectos, sólida formação inicial e continuada além de condições de exercício profissional, considerando a construção de um estatuto social e econômico.”

Em função disso, emerge em 1970 a formação continuada como uma proposta de renovação pedagógica, em 1990 ela expande por meio de cursos de longa ou média duração que visa atender às necessidades contemporâneas como as advindas das tecnologias digitais, e demais diversidades presentes nos espaços educacionais. Como salientam Sacramento; Mendes (2018),

[...] a formação continuada emerge da necessidade de suprir as demandas profissionais docentes do mundo contemporâneo, como elemento articulador da profissionalização do professor, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil desse profissional, no qual o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão e a tomada de posição, o domínio sobre as novas tecnologias digitais de comunicação e informação e o aproveitamento do potencial desses recursos para o desenvolvimento do processo de ensino assumem posição de destaque. (SACRAMENTO; MENDES, 2018, p. 5).

Como aponta o excerto, a formação continuada surge para atualizar o professor das novas demandas que a sociedade passa a exigir dele. Ao professor de Língua Portuguesa, os desafios são vários, e em decorrência a isso, surgem iniciativas de formação continuada para atualizar os docentes a atender a essas necessidades sociais.

Sacramento; Mendes (2018, p. 7) cita a iniciativa do GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar), "[...] no ano de 2006, o GESTAR é expandido para oferecer também formação para os professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática que estivessem atuando no Ensino Fundamental II." O GESTAR se configura como exemplo de um curso de formação continuada, destinado ao ensino de língua portuguesa e de matemática, que inicia na Rede de Formação Continuada em 2007. Em 2011, pelo programa Fundescola, é implantado na Bahia objetivando contemplar professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Almeida (2009) afirma que os processos formativos visam melhoria no ensino desde que esse seja diferenciado indo além do repasse de conteúdo. Ele aponta como uma das dificuldades na formação docente, o fato de que, os cursos de formação, em sua maioria,

são à distância e prioriza o ensino em razão da pesquisa causando um déficit na qualidade educacional, "[...] pode-se deduzir que a formação docente tem atendido a uma demanda por certificação e não tem servido nem à melhoria da qualidade de ensino nem à valorização de seus profissionais." (ALMEIDA, 2009, p. 279).

Segundo Barros (2015) os processos de formação continuada levam os professores a uma disputa mercadológica, mesmo assim, o Ministério da Educação-MEC deve oferecer esses processos formativos para os docentes da Educação Básica, visando uma melhoria no exercício em sala de aula, já que “[...] o educador não se forma por completo, mas, sim ao longo da vida.” (BARROS, 2015, p. 5).

Para Gomes-Santos; Seixas (2012) os gêneros aprendidos na formação inicial catalisam o trabalho docente, por isso é relevante que as licenciaturas preparem esse professor para uma atuação em sala de aula e para a realização de um trabalho crítico-reflexivo sobre os gêneros que constituem sua formação profissional,

[...] formar o professor é, em grande medida, ensiná-lo a compor sua caixa de ferramentas, a manejar os instrumentos de seu trabalho, a pensar e a agir sobre eles de maneira autônoma. O conceito de gênero textual aparece vigoroso nesse empreendimento – qualificado pela teoria do trabalho docente, é descrito e analisado como instrumento didático no trabalho de ensino, esse último compreendido como ação semioticamente motivada, como *in-sign-are*. (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012, p. 165).

Nesse sentido, o ensino de língua é sempre motivado ideologicamente ou politicamente, as escolhas que fazemos para essa prática não são inocentes, mas partem sempre de uma motivação, “O processo educacional que envolve língua e sociedade deve ser visto como um ato político.” (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 233).

Um dos atos políticos tem sido o da formação destinada a contextos quilombolas, cabe afirmar que cada quilombo possui sua especificidade, não há como propor um ensino quilombola como unidade, mas, que essa prática atenda as demandas dos diversos espaços preconizados como quilombos. Como salientam Ferreira & Castilho (2014),



[...] a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural. Embora com algumas semelhanças entre comunidades, em suas maneiras de estabelecer processos educativos, cada uma tem sua dinâmica influenciada pelas formas tradicionais de organização social. (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 14).

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03 que modifica a LDB 93/94 e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", há uma preocupação com a formação do professor que irá atuar em tal contexto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasil (2004) acentua que, “[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos [...]”. (BRASIL, 2004, p. 17).

Assim, a Lei 10.639/03 veio certificar as escolas da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais e aos processos formativos para que aguçasse um senso crítico em defesa, valorização e reconhecimento das diversidades presentes nos espaços escolares.

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasil (2004), é um instrumento orientador para o trabalho do professor na aplicação da lei 10.639/03 nos espaços escolares. Todavia, é de competência dos docentes (de todas as disciplinas) abordar as questões étnico-raciais e todo o processo de resistência dos negros, já que inclusão e diversidade devem se fazer presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

A formação de professores para atuar em comunidades quilombolas, inicialmente foi pensada pelo Programa Brasil Quilombola, lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Em 2007, por meio do decreto 6261/2007 ocorre o seu desdobramento e institui-se a Agenda Social Quilombola, que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas como a da educação quilombola que, Brasil (2013B),

[...] tem como objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, **formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando a valorização e afirmação dos valores étnico-raciais nas escolas e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombo.** Tem como ações específicas: **Formação continuada de professores em educação quilombola; Produção e distribuição de material didático;** construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade. (BRASIL, 2013B, p. 47) (Grifo nosso).

Em 2004, o governo cria a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)<sup>1</sup>. De acordo com Lopes (2010, p. 360-361) a SECADI tem “[...] organizado as ações dirigidas às comunidades quilombolas, em: formação de professores, material didático, melhoria das escolas e capacitação de agentes representativos das comunidades.”

Nessa vertente, há uma preocupação governamental com a formação do professor que irá atuar em tal contexto. O documento *Políticas para inclusão da diversidade na educação superior da SECADI/MEC* traz os desafios e principais programas e ações destinados à Educação para as Relações Étnico-raciais:

Implementação da Lei nº 10.639/2003 (inserida na LDB) Resolução CNE/CPn°01/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento; Produção de materiais didáticos e paradidáticos; Formação Continuada de Professores; Capacitação de Gestores; Prêmio Curta Histórias. (BRASIL, s/d, p. 25).

<sup>1</sup> Em 2011, passa a incluir o termo Inclusão e a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Como listada as ações e projetos da SECADI para o campo educacional, no quesito diversidade étnico-racial, vale o destaque para a formação de professores e a produção de materiais didáticos que deve valorizá-los, bem como, a realidade na qual os alunos quilombolas estão inseridos.

Por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 o Governo Federal extinguiu a SECADI e o órgão responsável por uma Educação Quilombola passa a ser a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), por meio da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, cujas competências são:

I - planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais que **promovam o direito** à educação das populações do campo, dos povos indígenas, das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de itinerância, **da população afro-brasileira e dos remanescentes de quilombos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino** [...] III - promover e apoiar ações de melhoria da infraestrutura escolar, **formação de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos** para a educação do campo e para a educação **visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos** e para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância;”. (BRASIL, 2019, p. 13) (Grifo nosso).

Ao observar as alterações de uma secretaria à outra (da SECADI à SEMESP), é perceptível que em termos oficiais prevalece a exigência de materiais didáticos e uma formação docente que seja específica para um ensino que atenta as demandas dos alunos quilombolas.

Brasil (2010, p. 22) chama a atenção para o fato de que “[...] o processo de formação de professores (as) deve estar direcionado para todos (as) os (as) profissionais de educação, garantindo-se que aqueles (as) vinculados (as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.”

Para os quilombolas, a criação da Lei nº 10.639/03 configurou-se como uma grande conquista, por ter sido uma iniciativa em que, como afirma Gomes (2012, p. 102) “Os ditos

excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais.” Mesmo assim, a lei 10.639/03 não atendia as demandas desse grupo, em consequência a essa lacuna, as lideranças quilombolas inserem como uma das pautas nas políticas públicas a Educação Quilombola, e em 2012, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola que tem como um dos princípios garantir a formação docente para comunidade quilombola, o capítulo V do referido documento é destinado a essa temática e no Art. 55 é estabelecido que,

A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações: I -reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público; II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial; III -garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei. (BRASIL, 2012, p. 18).

Lopes (2010) salienta que a dificuldade de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas inicia pelos empasses em certificação desses espaços como quilombolas. Segundo a autora e com base na Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) “[...] estima a existência de 3.900 comunidades quilombolas em todo o país. O número de comunidades registradas nas atuais políticas públicas, porém estabelecido por meio da certificação da Fundação Cultural Palmares, é de 1.739.” (LOPES, 2010, p. 359).

Como é perceptível, há um número elevado de comunidades que não são certificadas e esse fato dificulta o alcance das políticas públicas destinadas a tais contextos. Além da certificação, é válido considerar a especificidade dos quilombos como sinaliza Muniz (2011) ao abordar a pedagogia no quilombo, a qual seja a de manter a identidade negra viva e promover um ambiente de respeito à diversidade étnico-racial. Compete afirmar que as ideias da autora antecedem a aprovação oficial das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Para Muniz (2011), a pedagogia no quilombo busca evidenciar discussões sobre os saberes locais, articulados e produzidos nas comunidades com a pretensão de valorizá-las e questionar as bases ideológicas de supremacia dos valores étnicos, culturais e linguísticos dos brancos.

Nesse sentido, é comum que os espaços escolares tenham ensinado que a história da nação brasileira é constituída pelos povos negros, indígenas e europeus, mas nesse mesmo espaço, as minorias<sup>2</sup> não têm suas histórias contadas com a mesma ênfase, valorização e *status* das bases hegemônicas, ao contrário, muitas vezes, os grupos minoritários são silenciadas. Por isso, abordar a história afro-brasileira é não retirar “[...] a oportunidade dos afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre as próprias origens.” (MUNIZ, 2011, p. 6).

Bastos; Tosta (2015) ao pesquisar uma turma do 5º ano e acompanhar seu desempenho escolar na e fora da comunidade quilombola em Caetité-Ba, salientam a importância de uma educação diferenciada para esses alunos. Em seus escritos as autoras chamam atenção para que professores percebam o diferencial entre alunos quilombolas e não quilombolas e trabalhem a identidade desses sujeitos,

Pensamos que a escola pode facilitar a identificação dessas crianças como grupo com características físicas e culturais similares que as diferenciam das crianças de outras comunidades. Em vista disto, sua formação educacional não deve ignorar o legado dos remanescentes quilombolas para a construção de nosso país, contribuindo, assim, para que as crianças se conheçam e se reconheçam como brasileiras com direito a ter direitos numa educação que vise a construção da cidadania. (BASTOS; TOSTA, 2015, p. 20).

A partir do exposto acima, concordamos com as autoras quando afirmam que a escola não deve desconsiderar o legado das comunidades quilombolas, pois esses locais

---

<sup>2</sup> O termo *minoria* está sendo utilizado ao longo do texto no sentido de *status social e político* menos visibilizado e não em relação à quantidade.

apresentam marcas culturais e identitárias, e se configuram, principalmente, como espaços de resistência às opressões coloniais.

Os estudos de Gonçalves (2016) apontam que a formação de professores para o contexto quilombola ainda não atende as especificidades desse público e uma das temáticas aliadas ao trabalho docente pode ser a interdisciplinaridade, por ser uma das maneiras que o sujeito encontra para compreender a necessidade social de maneira coletiva.

Levando-se em conta a possibilidade dos processos formativos de professores se realizarem de maneira alienada pelos sujeitos, mostra-se necessária a construção de espaços institucionais, onde seja possível a transformação das relações entre os sujeitos, mediante o diálogo e a construção de novos conhecimentos que transponham os limites disciplinares. (GONÇALVES, 2016, p. 18).

Em função disso, a formação docente ao perpassar a interdisciplinaridade permite que o docente conviva com a heterogeneidade, fator que sempre esteve presente nas salas de aula e na sociedade de uma maneira geral.

Canen; Xavier (2011) ao realizar um recorte temporal dos últimos trabalhos, a partir de dois periódicos classificados como de nível internacional pelo sistema Qualis/CAPES, e da produção acadêmica dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd acerca da formação docente em uma perspectiva multicultural, mostra que “[...] são raros os trabalhos que possuem um foco explicitamente multicultural, ou mesmo *potenciais multiculturais*.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 650).

O currículo escolar impactará diretamente na formação docente quando esse for desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica que respeite os diferentes espaços e as diferenças, tendo em vista que a sociedade é híbrida. Neste sentido, concordamos com Canen, Xavier quando argumentam que:

[...] a formação continuada de professores, a partir da perspectiva multicultural pós-colonial, favorecerá a compreensão de que: as identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, sendo essencialmente híbridas, sincréticas, não puras; os “efeitos de

fronteira” são construídos discursivamente; a proliferação de histórias e temporalidades dos alunos e alunas deve ser considerada. (CANNEN; XAVIER, 2011, p. 644).

As ideias expressas na citação acima se voltam para um trabalho educacional como preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. No entanto, a oferta dessa Educação, às vezes é mal sucedida por diversos problemas, como ilustra Custódio (2018) em sua pesquisa ao discorrer sobre a ausência de políticas públicas para a manutenção das escolas quilombolas do Amapá, em que o sistema educacional na maioria das vezes é deficitário e apresenta: a ausência de materiais adequados que ressalte as relações étnico raciais, além da escassez de profissionais capacitados para a educação quilombola.

Além disso, o autor argumenta sobre a relevância da certificação dessas comunidades como territórios quilombolas, tendo em vista que quando isso ocorre, o governo passa a ter um olhar sobre esses povos por meio de políticas públicas,

Entendemos que se as políticas públicas para essa população forem implantadas e avaliadas continuamente, podem trazer resultados satisfatórios na redução de desigualdades sociais, no combate à pobreza e na visibilidade dos principais problemas enfrentados por essa população. (CUSTÓDIO, 2018, p. 281).

Custódio (2018) (re) afirma a necessidade da existência e da fiscalização das políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas como um mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Carril (2017, p. 543) preconiza que os quilombos não se constituem como espaços que abarcam apenas quilombolas como a definição arcaica nos ensinam, “[...] aqueles agrupamentos sempre abarcaram indígenas, camponeses e outros sujeitos, o que torna a questão complexa.” Além disso, os quilombos não são grupos isolados, mas eles resistiram aos seus modos de vida e manutenção de seus territórios Brasil (2012):

I -os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II -comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III -comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados. (BRASIL. 2012, p. 3-4).

Dentre essas abordagens, particularizamos, neste texto, a Educação Quilombola, no quesito formação de professores. É evidente questionarmos acerca do processo formativo pelo qual o docente passou que lhe garante uma atuação nessa modalidade educacional, dado que a formação específica fará toda a diferença na prática em sala de aula, momento em que se espera que os alunos estejam representados nos materiais pedagógicos e conteúdos metodológicos, pois o distanciamento entre realidade quilombola e os conteúdos presentes nos currículos escolares, ainda são frequentes como sublinha Macêdo (2015, p. 23), “Os currículos não condizem com o universo sócio-histórico e cultural desses grupos sociais, e dificilmente esses sujeitos veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.”

Ferreira; Castilho (2014) ao refletir sobre a educação escolar quilombola aponta como resultado de sua pesquisa estudos que reforçam a importância da educação quilombola para o fortalecimento da identidade negra. Ao tempo em que as pesquisas (consultadas pelos autores citados) apontam a precariedade das estruturas físicas e pedagógicas das escolas nas comunidades, além desses espaços estarem muito aquém das necessidades das comunidades quilombolas em suas especificidades.

À vista disso, Macêdo (2015) afirma que a valorização dos alunos quilombolas requer um currículo que dialogue com a realidade escolar e com a comunidade além de materiais que contemple as necessidades desses locais e de uma formação docente específica para tal contexto. Segunda a autora, a escola vem aceitando a proposta de se trabalhar as



relações étnicas raciais, porém isso ocorre de maneira lenta e as práticas curriculares focam-se em datas comemorativas ou os professores da disciplina de história que são os responsáveis por abordar essa temática, sendo que o dilema maior é a formação de professores,

[...] a história e a cultura afro-brasileira e africana são trabalhadas nas escolas em datas comemorativas e em alguns projetos pontuais, uma vez que os/as professores/as encontram dificuldades para incluir essas questões cotidianamente no currículo escolar, pois lhes faltam formação inicial específica e capacitação continuada para tal finalidade. (MACÊDO, 2015, p. 21).

Dito isso, é mais de que necessária que a formação inicial e continuada dê atenção ao tratamento das questões étnico raciais estabelecidas pela LDB a partir da Lei nº 10.639/03. Ademais um dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é a garantia dessa formação para docentes da educação básica. Segundo Costa (2016, p. 31), “[...] se trata de uma política pública de educação e de currículo e que, portanto, sua efetivação reclama por investimentos do Estado nas esferas municipal, estadual e federal, sem os quais seus princípios e finalidades dificilmente serão alcançados.”

Para Silva (2014) a formação docente engloba bem mais de que a formação acadêmica, nela agrega condições de trabalho, salário, recursos físicos e materiais, prática de organização e gestão. Em meio às condições citadas anteriormente, em sua grande maioria, o professor da Educação Básica que trabalha com aluno que vive à margem social pouco faz para modificar essa realidade, pois esses docentes, “[...] conseguem perceber as injustiças, as desigualdades, as precárias estruturas e as condições vigentes da educação, mas, pouco conseguem implementar ações coletivas de enfrentamento.” (SILVA, 2014, p. 47).

Nisso, os professores têm suas práticas educacionais controladas pelos interesses dos sistemas que interfere na execução de suas atividades em sala de aula, “O sistema escolar reproduz o sexismo e o racismo, além da desigualdade de classes, seja por meio de conteúdos que interessam para a manutenção do sistema, seja por atitudes discriminatórias, seja por valores distorcidos.” (HENKIN; CATANANTE, 2015, p. 240).

Outro impasse é quando o docente tem uma formação baseada no viés ideológico eurocêntrico que o doutrina a ter práticas excludentes. A cerca disso, Baraúna (2009), ao pesquisar a educação no campo e a formação de professores para tal contexto, afirma a necessidade de profissionais com formação específica para valorizar os alunos do campo que esteve, por longos anos, à margem do currículo, quase sempre, pensado a partir de bases dominantes, pois,

Várias pesquisas têm comprovado que a educação sempre foi orientada para atender a um determinado projeto de sociedade, geralmente em uma perspectiva homogeneizadora, que parte de um falso princípio de igualdade, tratando os desiguais como iguais e aumentando cada vez mais as barreiras que separam os culturalmente diferentes dos adeptos da cultura dominante. (BARAÚNA, 2009, p. 300).

No entanto, uma das maneiras de se vencer a barreira de uma educação eurocêntrica e monocultural é tornar possível uma formação realizada de maneira dialógica, a fim de que não haja fragmentação de sujeitos e nem de conhecimentos. Ao colocar em prática o que aprendeu na formação docente, muitos professores deparam-se com as exigências do contexto educacional qual seja: atender aos interesses do sistema, currículo e materiais didático-pedagógico que interferem na execução de suas atividades. Como é perceptível, a educação formal mantém relações de poder o que por alguns motivos retira a autonomia de que o docente necessita para que ocorra o protagonismo no exercício de sua profissão.

### **Desafios para o ensino de língua portuguesa em contextos quilombolas**

Pensar uma educação para a diversidade étnico-racial, acima de tudo, coloca o docente frente a desafios a serem enfrentados. Por esse quesito, é válido que os processos formativos preconizem um ensino que seja destinado para o desenvolvimento de uma prática docente crítica-reflexiva com mecanismos e subsídios para realizar uma educação transformativa. Silveira Barbosa (2007, p. 1076) afirma que “É preciso incorporar na escola

possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras.”

Gomes (2012) reforça essa ideia ao colocar em evidência a necessidade de rupturas nos modelos de educação tradicional muito questionado por pesquisadores e militantes dessa temática,

Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Nesse sentido, a escola deve visibilizar as culturas que por muitos anos foram silenciadas, tendo em vista que há orientações legais para isso ocorra. No entanto, Ferreira; Castilho (2014, p. 22) afirmam que a realidade escolar quilombola “[...] ainda requer efetividade para que se possa realmente discutir a existência de um ensino democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, considerando as especificidades dentro de um país tão multicultural.”

Henkin; Catanante (2015, p. 235) ao escrever sobre *a formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social*, afirma a necessidade de que os professores e a escola, como espaço da diversidade, compreenda e trabalhe criticamente temas como “[...] a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões significa ir além dos conteúdos escolares ou temas transversais.”

De acordo com Menezes (2017) o trabalho com uma educação étnico racial envolve toda a escola. A Lei nº 10.639/03 preconiza novos rumos para o campo educacional com um olhar reflexível sobre a história e cultura do negro ao propor que mudanças sejam feitas na sala, e essas não devem partir apenas de quilombolas ou negros, mas de toda a população,

[...] para ser analisado e estudado o papel do negro na história do Brasil é necessário que esse assunto seja articulado entre educadores,

diretores, corpo pedagógico, juntamente com os membros das comunidades. Esse repasse de ensinamento aos alunos das escolas não é somente para os negros e/ou as comunidades remanescentes de quilombolas, mas sim todos são convocados para fazer uma releitura do negro na história brasileira, para se ter uma compreensão dessa história em sua totalidade de reafirmamento e respeito. (MENEZES, 2017, p. 44).

Desse modo, os desafios no ensino de língua portuguesa em um contexto quilombola são vários como o da compreensão sobre a qual concepção de linguagem o professor ensina, pois, a escolha dessa impacta na aprendizagem e valorização dos saberes do aluno quilombola. Além disso, por se tratar de um contexto minoritário, temos que questionar as bases eurocêntricas tão presentes em nossa sociedade e adotar discurso e ações que valorize os subalternizados, sem deixar que o silêncio ecoe nos espaços escolares, como salienta Bonh (2013), “Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno pela falta de autorepresentação, raramente se efetua, pois, o fato de ser ouvido não ocorre.”

Com isso, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial. Oliveira; Candau (2010) nos informam que a ausência de um questionamento das bases eurocêntricas apenas reforça estereótipos racistas,

[...] formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 13).

Enquanto sujeitos da linguagem temos que não só defender uma educação diferenciada, mas tomarmos a iniciativa em realizá-la. É válido afirmar que as necessidades educacionais do século XXI diferem das necessidades de períodos anteriores. Na atualidade, as diferenças estão em evidência e levam o docente a aprender a trabalhar com essa nova realidade (HENKIN; CATANANTE, 2015). Ademais, é papel da escola contribuir para a valorização e diálogo de todas as culturas “[...] a escola precisa contribuir para cons-

trução de símbolos e preservação de elementos culturais imprescindíveis à organização social de cada povo. Desse modo, a cultura da escola precisa corresponder a da Aldeia e a da comunidade.”(GONÇALVES, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a partir das leis e diretrizes direcionadas a um ensino étnico-racial e quilombola, é inevitável a realização de uma prática intercultural que se efetiva nos espaços escolares por meio de práticas discursivas, políticas e transformativas que questione as bases eurocêntricas de produção do conhecimento e construa,

[...] uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105).

Assim, o ensino de língua portuguesa voltado para o contexto quilombola deve contemplar reflexões sobre as bases eurocêntricas para a materialização de uma prática de ensino e aprendizagem significativa em que os saberes locais sejam protagonizados. Como afirmam Henkin; Catanante (2015, p. 241) “[...] a escola pode ser o local inicial dessa transformação. Considerando as raízes históricas, é possível escrever uma nova história, de forma coletiva, valorizando o protagonismo de todas as pessoas e grupos que formam essa sociedade.”

## Considerações

Os documentos educacionais orientam que haja uma formação específica para o professor ensinar em comunidade ou contexto quilombola (BRASIL, 2004, 2012). O diálogo com os periódicos citados ao longo desse texto mostra a necessidade de um ensino de língua pautado no interacionismo e dialogismo (BAKTHIN, 2006), com ênfase para um ensino que esteja relacionado aos fatores sociais e históricos dos alunos. Que nesse processo, o professor de língua portuguesa atuante em contexto quilombola tenha formação

específica que lhe dê subsídios teóricos e práticos para valorizar as histórias, identidades e linguagens dos quilombos.

Guedes (2006, p. 57) nos levam a refletir sobre a necessidade de que, todo aquele que se propõe a ensinar, tenha a leveza de se colocar no lugar do aprendiz “[...] o professor de português – na verdade, qualquer professor – precisa saber como se aprende, pois sua reflexão a respeito de seu aprendizado constitui o mais importante saber para encaminhar a reflexão de seus alunos a respeito do próprio aprendizado.” Com isso, é válido considerar que o ensino de língua deve ocorrer de maneira reflexiva e associada à realidade do alunado.

É reconhecível que investimentos têm sido realizados por parte de pesquisadores, linguistas, para que o ensino de língua vá além da mera decodificação de normas e regras gramaticais e os docentes dessa área ensinem a partir das relações sociais, de igual modo as pesquisas mostraram que práticas estruturalistas no ensino de língua ainda persiste.

Estratégia possível para se questionar os modelos tradicionalistas de ensino, portanto, as bases eurocêntricas, é fortalecer os processos formativos, para que o professor aprenda a não estigmatizar, mas a ampliar os saberes dos alunos, vale reafirmar que ao se pensar nesse ensino para alunos advindos de comunidades minoritárias, é válido que o olhar da alteridade e interculturalidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) contribua para uma educação transformativa. Assim, esperamos que as considerações traçadas nesse artigo sirvam de incentivo para que outras pesquisas busquem fortalecer e valorizar um ensino destinado aos quilombolas.

## 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.
- 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.

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

BRASIL. *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.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica*, Brasília, DF, 2012.

562p.

\_\_\_\_\_. *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.

CAVALCANTE, F. L. *et al*. Panorama da Educação Quilombola e a Formação para professores a partir da Lei 10.639/2003. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1236-1250, 2017.

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 Ago. de 2018.

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 Mar. de 2019.

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 Nov. de 2018.

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>.

DUTRA, D.P. . Os passos da pesquisa em formação de professor de línguas no Brasil. In: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C.A. (Orgs.)

*A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias.* Campinas –SP: Pontes Editores, 2015, pp. 7-13.

FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas.* Edição nº 03 – agosto de 2014, p. 12-25.

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

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras, ISSN 1645-1384 (online).* v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 10 de Fev. de 2019.

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.

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.

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.

MENEZES, D. de A.. *Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais.* Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

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 parcerias.* Campinas –SP: Pontes Editores, 2015, pp. 7-13.



MOITA LOPES, L.P. 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.

MUNIZ, R. T.. A pedagogia no quilombo. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.4, n.3, Pub.3, Julho 2011.

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

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 Fev. de 2019.

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.

SILVA, C. de C. *Formação continuada: o Sala de Educador como espaço de produção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. 133 f. Disponível 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 15 de Nov. de 2018.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1059-1083. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=87313704020>> ISSN 0101-7330. Acesso 06/11/2018.

SOUZA, E. M. F.. A aula de português como instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: SOUZA, E.M.F.; CRUZ; G.F da (Org.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista; Edições UESB, 2009.

*Recebido em: 09/05/2019.*

*Aprovado em: 31/07/2019.*