

POLÍTICA, TERRITÓRIO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

POLITICS, TERRITORY, AND TEACHER EDUCATION: PATHWAYS OF DECOLONIAL PEDAGOGY IN TRADITIONAL COMMUNITIES

POLÍTICA, TERRITORIO Y FORMACIÓN DOCENTE: CAMINOS DE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN LAS COMUNIDADES TRADICIONALES

Maria de Nazaré Pereira dos Santos¹, Salânia Maria Barbosa Melo², Guilherme Almeida Lima³

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6109

Recibido: 10/07/2026 | Aceptado: 13/07/2026 | Publicación en línea: 23/07/2026.

RESUMO

O presente artigo analisa os processos de formação docente em comunidades tradicionais, com ênfase na Educação Escolar Quilombola e na organização multisseriada das escolas, à luz da pedagogia decolonial. Parte-se do reconhecimento de que a formação de professores, historicamente orientada por modelos homogêneos e eurocentrados, tem desconsiderado os saberes territoriais, as experiências comunitárias e as especificidades socioculturais desses contextos. O objetivo do estudo é analisar de que modo a pedagogia decolonial pode fundamentar processos formativos comprometidos com os territórios tradicionais, articulando as categorias território, multisseriação, políticas públicas educacionais e formação docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, baseada na revisão de produções acadêmicas e documentos normativos pertinentes ao tema. A análise evidencia que o território se constitui como categoria epistemológica e pedagógica, produtora de saberes e práticas educativas próprias, e que a multisseriação, quando articulada à vida comunitária, apresenta potências pedagógicas frequentemente invisibilizadas. Os resultados indicam, ainda, que, apesar dos avanços normativos, a formação docente permanece distante das diretrizes da Educação Escolar Quilombola, o que compromete a efetivação das políticas educacionais nos territórios. Conclui-se que a pedagogia decolonial oferece fundamentos teórico-políticos consistentes para a construção de processos formativos situados, críticos e interculturais, contribuindo para o fortalecimento da docência e da educação em comunidades tradicionais.

Palavras-chaves: Comunidades Tradicionais. Políticas Públicas. Formação Docente. Educação Escolar Quilombola e Pedagogia Decolonial.

¹ Especialista em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, Maranhão, Brasil.
E-mail: maryxp27@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, Teresina, Piauí, Brasil.
E-mail: salaniamaria@cchl.uespi.br

³ Especialista em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, Maranhão, Brasil.
E-mail: guilhermexxt.23@gmail.com

ABSTRACT

This article analyzes teacher training processes in traditional communities, emphasizing quilombola school education and the multigrade organization of schools, through the lens of decolonial pedagogy. It begins by acknowledging that teacher training—historically guided by homogeneous, eurocentric models—has disregarded the territorial knowledge, community experiences, and sociocultural specificities of these contexts. The study aims to analyze how decolonial pedagogy can underpin training processes committed to traditional territories, linking the concepts of territory, multigrade schooling, public educational policies, and teacher training. This is a theoretical and bibliographic study based on a review of academic literature and relevant regulatory documents. The analysis reveals that territory serves as both an epistemological and pedagogical category that generates unique knowledge and educational practices; furthermore, multigrade schooling, when integrated with community life, offers pedagogical potential that is often overlooked. The results also indicate that, despite regulatory advances, teacher training remains disconnected from the guidelines for *quilombola* school education, thereby hindering the effective implementation of educational policies within these territories. The study concludes that decolonial pedagogy provides a robust theoretical-political foundation for developing situated, critical, and intercultural training processes, thereby contributing to the strengthening of teaching and education in traditional communities.

keywords: Traditional Communities. Public Policies. Teacher Training. Quilombola School Education. Decolonial Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo analiza los procesos de formación docente en comunidades tradicionales, con énfasis en la educación escolar quilombola y la organización multigrado de las escuelas, a la luz de la pedagogía decolonial. Parte del reconocimiento de que la formación docente, históricamente guiada por modelos homogéneos y eurocéntricos, ha ignorado el conocimiento territorial, las experiencias comunitarias y las especificidades socioculturales de estos contextos. El estudio busca analizar cómo la pedagogía decolonial puede sustentar procesos de formación comprometidos con los territorios tradicionales, articulando las categorías de territorio, enseñanza multigrado, políticas públicas educativas y formación docente. Se trata de una investigación teórica y bibliográfica, basada en una revisión de producciones académicas y documentos normativos relevantes para el tema. El análisis muestra que el territorio constituye una categoría epistemológica y pedagógica, que produce su propio conocimiento y prácticas educativas, y que la enseñanza multigrado, cuando se articula con la vida comunitaria, presenta un potencial pedagógico que a menudo se pasa por alto. Los resultados también indican que, a pesar de los avances normativos, la formación docente se mantiene alejada de las directrices de la educación escolar quilombola, lo que compromete la efectividad de las políticas educativas en los territorios. Se concluye que la pedagogía decolonial ofrece fundamentos teóricos y políticos consistentes para la construcción de procesos formativos situados, críticos e interculturales, contribuyendo al fortalecimiento de la enseñanza y la educación en las comunidades tradicionales.

Palabras clave: Comunidades Tradicionales. Políticas Públicas. Formación Docente. Educación Escolar Quilombola y Pedagogía Decolonial.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A relação entre territórios tradicionais, formação docente e práticas pedagógicas tem assumido papel de destaque no campo acadêmico, como rica fonte de pesquisa. Afinal, a questão territorial ultrapassa os limites geográficos e assume uma dimensão epistemológica, cultural e também pedagógica.

As comunidades tradicionais, a exemplo de povos quilombolas, ribeirinhos, indígenas e populações do campo, caracterizam-se por formas próprias de organização da vida social, marcadas pelas ancestralidades, valores, tradições e memórias coletivas. Neste estudo, consideramos o termo comunidades tradicionais como aquele referente a povos e grupos socialmente diferenciados cujas formas de vida e produção de conhecimentos estão intrinsecamente relacionadas ao território.

Dentro do contexto escolar, perceber a importância de tais características significa reconhecer seu papel na construção formativa/identitária das crianças e adultos que compõem essas comunidades. É por essa razão que a formação docente, inicial e/ou continuada, configura-se como imprescindível para nortear práticas educativas que dialoguem com os saberes, as tradições, as memórias e das culturas desses povos, respeitando e fortalecendo seus modos de vida tradicionais.

Nesses territórios o direito a educação é estabelecido através de escolas que em sua maioria são organizadas em turmas multisseriadas, haja vista que a maioria dessas comunidades se concentram em zonas rurais (espaços marcados pela multisseriação), uma organização marcada pela diversidade de idades, modos e tempos singulares de aprender.

Apesar da diversidade desses locais e da própria organização da turma em multisseriadas o que percebemos constantemente é que a formação docente destinada aos professores que atuam nesses contextos é marcada por modelos urbanos e eurocêtricos, que pouco ou nunca dialogam com a realidade das escolas e de suas comunidades.

Essa invisibilização epistemológica e territorial nas práticas pedagógicas, configura-se uma enorme lacuna teórica, que denota a necessidade de um estudo que possa contribuir para o rompimento de ações que são assentadas em perspectivas eurocentradas e comumente deslocadas das realidades, dos saberes e lutas dessas comunidades.

Frente a isso, pensamos no seguinte problema de pesquisa: Como a pedagogia decolonial pode fundamentar processos de formação docente em comunidades tradicionais, considerando, de modo particular, os desafios da Educação Escolar Quilombola em contextos de turmas multisseriadas? Afinal, nos fundamentos da pedagogia decolonial há a problematização da colonialidade do saber e a reivindicação de pedagogias outras que repensem o processo formativo e o agir pedagógico pautado na pluralidade epistêmica.

Para isso o presente artigo possui como objetivo analisar como a pedagogia decolonial pode fundamentar processos de formação docente em comunidades tradicionais, com ênfase na Educação Escolar Quilombola, considerando a organização multisseriada das escolas.

Trata-se de um estudo de natureza teórica e bibliográfica, fundamentado em revisão sistematizada de produções acadêmicas e documentos normativos, que contribui significativamente com a academia ao propor uma articulação entre território, multisseriação e formação docente sob a perspectiva da pedagogia decolonial, ainda pouco explorada de forma integrada na literatura educacional.

Defendemos a relevância desse estudo pelo seu impacto acadêmico e sociopolítico ao fortalecer práticas educativas que correspondam as necessidades das comunidades tradicionais, no que se refere a sua memória, tradições, saberes, etc. Cientificamente, a pesquisa se insere em um campo em expansão, marcado pelo avanço de epistemologias decoloniais que tensionam os limites da educação hegemônica e oferecem novos horizontes para o currículo em contextos outros.

O caminho metodológico perpassa por uma abordagem qualitativa orientada pela revisão bibliográfica sistematizada de produções acadêmicas que discutam acerca da pedagogia decolonial, da formação docente e interlace com experiências educativas em comunidades tradicionais.

O artigo estrutura-se em três seções. Após esta introdução, o referencial teórico discute as categorias território, pedagogia decolonial, comunidades tradicionais e formação docente. Por fim, as considerações finais retomam os achados e apontam possibilidades de aprofundamento para futuras pesquisas.

TERRITÓRIO COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA

A compreensão do território enquanto categoria epistemológica e pedagógica vem ganhando centralidade nos debates contemporâneos sobre educação em comunidades tradicionais, educação do campo e perspectivas críticas latino-americanas. Longe de restringir-se a uma definição geográfica ou administrativa, o território é aqui concebido como espaço de produção de saberes, de construção identitária e de reexistência, conforme defendem Santos e Meneses (2009). Essa visão rompe com o entendimento hegemônico que frequentemente dissocia a escola do contexto local, relegando a segundo plano a potência formativa inscrita nos modos de vida de populações ribeirinhas, rurais, quilombolas e indígenas, que forjam territórios marcados por ancestralidades, memórias e práticas socioculturais próprias.

Autores como Moura (2014) foram fundamentais para consolidar a compreensão do território como espaço de resistência histórica. Ao analisar a formação social brasileira, Moura (2014) evidencia que as populações negras escravizadas não assumiram uma posição passiva diante da dominação colonial, mas protagonizaram múltiplas formas de resistência organizadas territorialmente.

Conforme destacado na análise de sua obra, “na contramão da história oficial, Moura (2014) demonstra que o africano no Brasil, do período colonial à abolição da escravatura, consolidou diversas formas de lutas contra a subsunção do europeu colonizador, por meio de quilombos, insurreições e guerrilhas.” (Moura, 2014, apud Silva, 2015, p. 229). Compreendemos que o território é também lugar de insurgência, no qual a memória coletiva articula experiências de luta, produção material e espiritualidade, que oferecem referenciais epistêmicos distintos daqueles canonizados pela escola oficial.

Essa leitura amplia o entendimento de território para além da materialidade espacial, tratando-o como um lugar histórico de significação, onde se tecem práticas, afetos, rituais e saberes que pertencem à comunidade e são transmitidos ao longo de gerações.

A centralidade da memória como elemento ativo da resistência é enfatizada quando se reconhece que a história das populações negras deve ser compreendida a partir das contradições estruturais da sociedade brasileira, uma vez que, “o autor demonstra que foi a partir da exploração da força de trabalho do africano escravizado que o Brasil foi construído.” (Moura, 2014, apud Silva, 2015, p. 229). Quando projetada para o campo educacional, essa perspectiva evidencia que

os territórios tradicionais carregam uma pedagogia própria, enraizada em sua experiência histórica.

Alinhado a essa concepção, Arroyo afirma que, na educação do campo, o território não pode ser compreendido como elemento periférico do processo educativo, mas como dimensão constitutiva da formação humana e social dos sujeitos. Segundo o autor, “terra, territórios de resistência. De afirmação, formação desses povos pela resistência e pelo trabalho” (Arroyo, 2012, p. 87).

Nessa perspectiva, o campo e os territórios tradicionais possuem uma racionalidade própria, vinculada aos tempos da natureza, ao trabalho e às formas coletivas de produção da vida, o que exige da escola o reconhecimento dessas especificidades. Como destaca Arroyo, “não há como pensar a educação e a escola do campo, indígena, quilombola, ribeirinha, das florestas ou do semiárido [...] sem vinculá-las a essas disputas por projetos de campo em outro projeto de sociedade” (Arroyo, 2012, p. 88).

Compreender o território como categoria epistemológica implica reconhecer que ele produz saberes. Esses saberes não nascem de abstrações, mas das experiências concretas da coletividade, de seus rituais, de suas relações com a natureza, das práticas produtivas e de suas formas de organização social, conforme Santos (2009).

Esses saberes, muitas vezes silenciados pela escolarização formal, não apenas organizam a vida coletiva, mas também estruturam uma forma própria de compreender o mundo, de produzir conhecimento e de se relacionar com os outros. Portanto, ao assumir o território como matriz epistemológica, rompe-se com a hierarquização entre saberes hegemônicos e saberes populares, afirmando a legitimidade epistêmica das comunidades tradicionais.

Além de produzir conhecimentos, o território organiza relações pedagógicas e curriculares. As práticas educativas que emergem desses espaços não seguem, necessariamente, a linearidade temporal e disciplinar do modelo escolar moderno. Em comunidades tradicionais, o ensino se dá em uma dinâmica intergeracional, integrada ao cotidiano e orientada pelos ciclos da natureza, pelo trabalho comunitário, pela ancestralidade e pelas práticas culturais. O território se constitui como um verdadeiro currículo vivido, pois, conforme destaca Arroyo, “os processos de construção de Outra escola no campo [...] só acontecerão coladas às resistências e lutas por Outro projeto de campo em outro projeto de sociedade” (Arroyo, 2012, p. 90).

Arroyo evidencia que a escola que ignora o território termina por reproduzir desigualdades, uma vez que desconsidera os saberes, as identidades e as experiências históricas

dos sujeitos do campo. Para o autor, “toda mudança educativo-escolar descolada dessas tensões e lutas será adiar a construção dessas Outras escolas” (Arroyo, 2012, p. 90).

Por outro lado, quando reconhece o território como princípio organizador do currículo, a escola se transforma em espaço de fortalecimento cultural, de preservação da memória e de ampliação das possibilidades formativas. A construção curricular baseada no território envolve, portanto, uma pedagogia que valoriza a diversidade, rompe com padrões homogeneizantes e legitima as práticas educativas produzidas no seio das comunidades.

Dessa forma, o território como categoria epistemológica e pedagógica representa não apenas um conceito teórico, mas uma postura política de valorização dos modos de vida das comunidades tradicionais. Ele reafirma que ensinar e aprender são processos que se enraízam na história, nas experiências e nas práticas socioculturais das populações que vivem e produzem nesses espaços. Reconhecer essa centralidade implica construir práticas educativas que se alinhem à pluralidade epistemológica do Brasil, fortalecendo identidades coletivas, memórias históricas e as múltiplas formas de existência que compõem o país.

COMUNIDADES TRADICIONAIS E ESCOLAS MULTISSERIADAS

As comunidades tradicionais no Brasil, quilombolas, ribeirinhas e do campo, configuram territórios marcados por histórias de resistência, modos de vida coletivos e saberes ancestrais que se reproduzem em práticas cotidianas, relações de parentesco e formas próprias de organização social. Segundo Santos (2009), esses territórios não devem ser compreendidos apenas como espaços geográficos, são lugares de produção de conhecimento, memória histórica e experiências que resistem à lógica homogeneizante do desenvolvimento urbano-industrial. Assim, a vida social, cultural e econômica dessas comunidades está profundamente enraizada em laços de coletividade e práticas compartilhadas.

Nas comunidades quilombolas, a organização social e cultural deriva de experiências históricas de resistência à escravidão e exclusão social. A memória coletiva, os rituais culturais e as práticas produtivas funcionam como mecanismos de coesão e transmissão de saberes entre gerações, articulando educação, espiritualidade e trabalho comunitário, pois, conforme afirmam Melo e Barzano (2020):

A Educação Quilombola é entendida como todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no território cultural quilombola, como os modos de produção, de trabalho,

de cultivo, de festas populares e religiosas, de ritos, de arte, de línguas e linguagens, produzidas pelos quilombolas dentro e fora das comunidades e pela produção de conhecimento nas comunidades quilombolas (Melo; Barzano, 2020, p. 151-152).

Já as comunidades ribeirinhas estruturam-se em torno de rios e lagos, essenciais para subsistência e identidade cultural, em atividades como pesca, agricultura de várzea e manejo sustentável de recursos naturais, nas quais saberes e práticas educativas informais se entrelaçam com a vida comunitária. Sobre essa forma de aprendizado, entende-se que as oralidades funcionam como "saberes incorporados, colados às experiências e às existências das pessoas em comunidade, e como importante elemento para fortalecimento de uma perspectiva epistemológica e metodológica decolonial" (Durães; Ramos, 2021, p. 1).

Nas comunidades do campo, o cotidiano se organiza segundo os ciclos produtivos da agricultura familiar, com trabalho comunitário, festas tradicionais e saberes locais formando a base de um processo educativo contínuo, no qual crianças e jovens aprendem ao participar ativamente das práticas sociais do território. Conforme Arroyo (2012, p. 82), "os próprios povos sujeitos da educação põem de manifesto que essas tentativas de ocultamento, de deslegitimação do campo e da própria educação exigem uma interpretação mais aprofundada das contradições implicadas nas práticas, nos projetos e nas políticas de educação".

Uma característica marcante das escolas que atendem essas comunidades é a organização em turmas multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem compartilham o mesmo espaço e currículo. Embora tradicionalmente percebida como um desafio, a multisseriação é, na realidade, uma estratégia pedagógica potente. Ela permite que alunos mais experientes auxiliem os mais jovens, favorecendo a aprendizagem colaborativa, a troca intergeracional e a integração com os saberes comunitários, como aponta Arroyo, ao afirmar que "a diversidade de tensões, de lutas e intervenções de que são sujeitos os povos, os grupos étnicos, raciais, de trabalhadores camponeses exige enfrentar, pesquisar, teorizar essas contradições específicas" (Arroyo, 2012, p. 86).

O ensino multisseriado exige planejamento docente cuidadoso, sensível às singularidades do território, e o desenvolvimento de competências para organizar atividades diferenciadas, respeitar os tempos de cada aprendiz e integrar conteúdos formais e informais (Santos, 2009).

Os desafios da multisseriação incluem a heterogeneidade de idades e níveis de aprendizagem, a necessidade de adaptação metodológica, a escassez de recursos didáticos contextualizados e a demanda emocional e cognitiva para os professores. Por outro lado, seus potenciais pedagógicos são diversos, além da aprendizagem colaborativa, permite a valorização

da oralidade, da memória coletiva e da cultura local, integra o cotidiano comunitário às atividades escolares, e oferece oportunidades de práticas intergeracionais e contextualizadas, favorecendo a construção de uma educação culturalmente relevante e socialmente significativa, como afirmam Melo e Barzano (2020):

As experiências e as vivências dessas comunidades e seus interesses cotidianos entram em cena no espaço escolar em um processo de negociação cultural que visa o fortalecimento desses novos saberes nos “entre-lugares” das propostas e práticas curriculares hegemônicas (Melo; Barzano, 2020, p. 156).

As experiências pedagógicas bem-sucedidas em contextos multisseriados enfatizam coletividade e oralidade. A transmissão de conhecimento ocorre por meio de histórias, cantos, cantigas e rituais, tornando os saberes locais parte integrante do currículo escolar. Nesse cenário, a oralidade é compreendida como a "maneira fundamental que as comunidades tradicionais encontram para a constituição, transmissão e afirmação dos seus saberes" (Durães; Ramos, 2021, p. 2). Além disso, a integração entre aprendizagem e vida comunitária, por meio do trabalho no campo, festas tradicionais ou projetos coletivos, conecta o ensino às experiências concretas dos estudantes.

O papel da escola nas comunidades tradicionais transcende a simples transmissão de conteúdos curriculares. Ela atua como espaço de mediação cultural, de valorização da memória coletiva e de formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar a diversidade epistemológica de seus territórios. A escola multisseriada, quando estruturada de forma inclusiva e sensível à cultura local, fortalece práticas comunitárias, valoriza a produção de conhecimento tradicional e promove uma educação emancipatória, alinhada aos princípios da pedagogia decolonial (Santos, 2009).

A multisseriação potencializa pedagogias comunitárias ao possibilitar aprendizado colaborativo, troca intergeracional e integração com saberes locais. Ela favorece o ensino contextualizado, a aprendizagem baseada na experiência, a valorização da oralidade e da coletividade, e a construção de uma pedagogia que dialoga diretamente com o território e os modos de vida das comunidades. Além disso, estimula autonomia, cooperação, solidariedade e ética comunitária, formando sujeitos críticos e engajados, conscientes de sua história e identidade cultural. Nesse sentido, “esses processos de articulação entre a identidade e a cultura quilombola apontam quais caminhos a Educação Ambiental, que muitas vezes invisibilizam ou subalternizam outras formas de conhecimento, podem seguir na construção de uma ecologia de saberes” (Melo; Barzano, 2020, p. 156).

Em síntese, as comunidades tradicionais e suas escolas multisseriadas oferecem um campo fértil para práticas pedagógicas decoloniais, centradas no respeito aos saberes locais, na valorização da memória coletiva e na promoção de experiências educativas que dialoguem com a vida comunitária. Reconhecer o território como elemento estruturante do currículo, valorizar a aprendizagem intergeracional e integrar oralidade, coletividade e experiências práticas constitui caminho essencial para transformar a educação em instrumento de emancipação, justiça social e fortalecimento cultural. A formação docente, nesse contexto, deve contemplar tantos aspectos epistemológicos, reconhecimento da pluralidade de saberes e memória histórica, quanto metodológicos, estratégias de ensino adaptadas à multisseriação e à vida comunitária (Santos, 2009; Durães; Ramos, 2021).

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Embora o debate sobre comunidades tradicionais envolva uma diversidade de contextos, ribeirinhos, indígenas e do campo, este estudo aprofunda sua análise na Educação Escolar Quilombola, por se tratar de um campo que apresenta marcos normativos específicos e intensas disputas políticas em torno da formação docente e do currículo. Tal escolha não exclui os demais territórios tradicionais, mas os toma como horizonte analítico mais amplo.

Antes de iniciarmos o debate sobre as políticas públicas educacionais voltadas às comunidades quilombolas e, de modo específico, sobre a formação de professores, faz-se necessário refletir sobre o próprio conceito de política. Para isso, partimos do pensamento de Hannah Arendt, que compreende a política não como domínio ou exercício de violência, nem como mera distinção entre governantes e governados, mas como ação em comum acordo, ação coletiva entre sujeitos plurais. Para a autora, a política é um fim em si mesma, não um meio para objetivos externos, sendo expressão da condição humana da pluralidade. Arendt adverte que, quando a política é reduzida a instrumento de garantia da ordem ou da sobrevivência, ela perde seu sentido pleno.

[...] a liberdade da minoria é de natureza meramente acadêmica e assim torna-se evidente ser dependente da boa vontade do corpo político que a garante. Mas em ambos os casos a política não tem mais a ver com a liberdade, não sendo, portanto, política no sentido grego; refere-se muito mais a tudo que garante a própria existência dessa liberdade, quer dizer, à administração e ao provimento da vida na paz e à defesa na guerra. Assim, o âmbito de liberdade da minoria não apenas tem o trabalho de se impor contra o âmbito da coisa política determinada pela maioria; além disso, sua mera existência depende da maioria. (Arendt, 1988, p. 25)

Apontamento que nos leva a questionar se muitas das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas não partem de uma compreensão restrita da política, confundindo os meios com o fim da, ou desconsiderando sua ação coletiva entre iguais. Corre-se o risco de produzir ações que não reconhecem os quilombolas como sujeitos políticos, mas apenas como destinatários de serviços

E nesse processo de construção de políticas públicas educacionais Mundim analisa a atuação do Estado no campo educacional dentro do ideário neoliberal, destacando a transposição da lógica do mercado para a gestão da educação pública, com atenção ao fato de que “as reformas implementadas [...] realizaram a transposição da lógica do mercado para as instituições educacionais [...] a educação passa a ser vista, não mais como direito social e subjetivo, mas como serviço mercantil” (Mundim, 2023, p. 622).

Ou seja, se a educação quilombola for tratada como serviço e não como direito essa população historicamente continuará a margem da exclusão, pois essa mercantilização não irá reconhecer verdadeiramente as especificidades culturais, territoriais e epistêmicas dessas comunidades. E é por esse motivo que as políticas educacionais voltadas para comunidades quilombolas no Brasil são atravessadas por intensas lutas e mobilizações sociais, por reconhecimento, valorização da identidade étnico-racial e os direitos educacionais historicamente negados.

Um marco fundamental nesse processo é a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica. Essa legislação abriu caminhos para a valorização da identidade e da ancestralidade dos povos negros, embora sua aplicação ainda enfrente resistência e ausência de formação docente adequada.

Outro grande marco, ocorreu em 2012 com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica DCNEEQ, que reconhecem a educação quilombola como modalidade própria, fundamentada na diversidade étnico-racial, do respeito aos territórios e da gestão democrática e participativa.

As diretrizes estabelecem que os currículos devem dialogar com os saberes e fazeres das comunidades, valorizando a oralidade, a ancestralidade e as práticas culturais locais. Mesmo com essa garantia legal o que percebemos em boa parte dos territórios quilombolas é a não aplicação das DNEEQ, seja por falta de formação adequada dos profissionais da educação, seja pela

fragilidade das redes de ensino em conduzir processos educativos comprometidos com a realidade e os direitos dessas comunidades.

A formação de professores emerge como eixo estruturante para a efetivação da Educação Escolar Quilombola, pois não há política educacional que se concretize sem profissionais preparados para compreendê-la, implementá-la e ressignificá-la no cotidiano escolar. A ausência de uma formação inicial e continuada que dialogue com a história, a cultura, os modos de vida e as epistemologias quilombolas contribui para a reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, muitas vezes marcadas por visões estereotipadas e eurocentradas.

Formar professores para atuar em territórios quilombolas implica reconhecer esses docentes como sujeitos políticos, capazes de agir na esfera pública escolar, promovendo práticas educativas que reafirmem a pluralidade, a identidade coletiva e o direito à diferença.

Apesar dos avanços normativos, no tocante de políticas educacionais, observa-se que a formação docente ainda permanece distante das diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Os cursos de licenciatura, em sua maioria, não incorporam de forma consistente conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, às relações étnico-raciais e às especificidades dos territórios quilombolas, o que fragiliza a atuação dos professores desde sua inserção na escola.

Do mesmo modo, as ações de formação continuada promovidas pelas redes de ensino são, frequentemente, pontuais, desarticuladas da realidade local e orientadas por uma lógica tecnicista, alinhada às reformas neoliberais da educação, que priorizam resultados e padronizações em detrimento de processos formativos críticos, contextualizados e emancipatórios.

Mais recentemente, em 2023, foi lançada a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Essa política busca estruturar ações para o enfrentamento do racismo na educação.

Quanto a educação quilombola os debates giram em torno da necessidade de garantir financiamento adequado e contínuo para a educação quilombola; a efetivação de concursos públicos específicos para professores que atuam em territórios quilombolas; a inclusão de metas claras relacionadas à equidade racial; bem como o reconhecimento da educação escolar quilombola como uma modalidade própria, com direitos diferenciados e políticas específicas (Nobre, 2025).

Durante audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal entre 2024 e 2025, entidades como a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades

Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) enfatizaram a urgência de políticas públicas que assegurem a infraestrutura escolar, a formação inicial e continuada de professores, e a permanência estudantil nos territórios. Entre as pautas mais recorrentes, destaca-se o fato de que:

A taxa de analfabetismo entre a população quilombola é 2,7 vezes maior que a média do Brasil. Enquanto em todo o país o índice é de 7%, na população quilombola alcança 18,99%. O dado também faz parte do Censo 2022. O país possui cerca de 1,3 milhões de quilombolas, em mais de oito mil localidades. Para a professora quilombola e integrante do Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), Shirley Pimentel de Souza, a oferta de uma educação de baixa qualidade, atrelada ao fechamento das escolas nas localidades e as disputas em torno dos territórios quilombolas são os principais fatores que contribuem com esses dados. O impacto do fechamento das escolas é uma rede que leva a pessoa a desistir dos estudos. Então é você sair mais cedo, é você não ter uma educação de qualidade e é você chegar num espaço escolar que, muitas vezes, é um espaço extremamente violento [...]. Então quando você pesa todo esse impacto do deslocado mais cedo, não se alimentar bem e sofrer violências diversas nesse espaço, a desistência é um caminho muito comum — lamentou. (Agência Senado, 2025)

Além disso foi pauta de discussão o combate à rotatividade de docentes, a valorização dos saberes ancestrais e o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos quilombos, particularmente em regiões marcadas por altos índices de analfabetismo. (Agência Senado, 2025)

O ideal seria que além de políticas educacionais tivéssemos também uma formação de professores para a educação quilombola que realmente rompesse os com modelos tradicionais e hierarquizados de produção do conhecimento, valorizando os saberes ancestrais, a memória coletiva e as práticas culturais das comunidades como fundamentos pedagógicos.

Onde o docente assumisse o papel de mediador intercultural, construindo o currículo em diálogo com lideranças comunitárias, griôs, mestres e mestras dos saberes locais, fortalecendo o protagonismo das comunidades no processo educativo.

Embora iniciativas recentes, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), reconheçam a centralidade da formação inicial e continuada de professores, sua implementação ainda se mostra insuficiente frente às demandas concretas dos territórios quilombolas.

Persistem desafios como a alta rotatividade docente, a ausência de concursos específicos, a precarização das condições de trabalho e a falta de programas formativos permanentes que considerem as realidades locais. A consolidação da Educação Escolar Quilombola exige investimentos contínuos na formação docente, entendida não como ação acessória, mas como política pública estratégica para o enfrentamento do racismo estrutural e para a garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Percebemos grandes desafios enfrentados por essas escolas problemas relacionados a falta de infraestrutura adequada, ausência de profissionais qualificados e currículos descontextualizados. Em muitos casos, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas não contemplam a realidade dos povos quilombolas, o que compromete a construção de uma educação realmente intercultural, crítica e emancipadora.

O que revela que o avanço da educação escolar quilombola no país depende não apenas da criação de políticas públicas educacionais, mas sobretudo da materialização dessas políticas públicas, para que possam realmente reconhecer os quilombolas como sujeitos coletivos de direito e possam garantir os recursos necessários à implementação de uma educação de qualidade.

PEDAGOGIA DECOLONIAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A Pedagogia Decolonial constitui-se como um campo crítico que problematiza a permanência das estruturas coloniais nas formas de produzir conhecimento, organizar os currículos e formar sujeitos no contexto educacional.

Ancorada no pensamento decolonial latino-americano, essa perspectiva compreende que a colonialidade não se encerrou com o fim formal do colonialismo, mas permanece operando nas dimensões do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005).

Nas palavras de Quijano (2009, p.73):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal.

A colonialidade do poder manifesta-se na hierarquização social, racial e econômica que subalterniza povos e comunidades historicamente colonizadas. A colonialidade do saber refere-se à imposição de epistemologias eurocentradas como únicas formas legítimas de conhecimento, invisibilizando saberes populares, ancestrais e comunitários. Já a colonialidade do ser incide sobre a desumanização simbólica e material de sujeitos racializados, cujas existências e modos de vida são desqualificados (Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

Assim, o eurocentrismo torna-se:

[...] portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (Mignolo, 2003, p. 41)

Descolonizar a educação implica romper com o conhecimento científico ocidental e reconhecer a pluralidade epistemológica existente nos territórios. Pedagogias que buscam valorizar a oralidade, a memória coletiva e as narrativas comunitárias como fundamentos educativos. Essas práticas desafiam o modelo escolar tradicional ao deslocar o centro do processo educativo do livro didático e do conteúdo prescrito para o território e a vida comunitária.

Walsh (2007) destaca a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

A partir dessa construção teórica, a autora defende a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma prática pedagógica baseada não somente na denúncia, mas também na construção de um fazer pedagógico para além da transmissão de saber, mas que concebe a pedagogia como política cultural.

Compreendemos, a partir disso, que descolonizar a formação docente, portanto, significa formar professores(as) capazes de reconhecer, valorizar e articular esses saberes em suas práticas pedagógicas, assumindo uma postura ética, política e epistemológica comprometida com a superação das epistemologias coloniais.

Práticas pedagógicas decoloniais rompem com a lógica transmissiva e eurocentrada ao promover currículos contextualizados, metodologias participativas e processos formativos enraizados na realidade sociocultural dos sujeitos.

A formação docente em comunidades tradicionais demanda uma compreensão ampliada de saberes profissionais, que ultrapasse a dimensão técnica e normativa do ensino.

Tardif (2014) destaca que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares,

disciplinares, e experienciais” (p. 36). Esses últimos são fundamentais em territórios onde o conhecimento se constrói na relação com a terra, a memória, o trabalho coletivo e as práticas culturais.

Nóvoa (2017) reforça a importância de uma formação docente centrada na profissão e na experiência, defendendo processos formativos que valorizem a reflexão sobre a prática e o reconhecimento do professor como sujeito produtor de conhecimento.

“As dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (Nóvoa, 2017, p. 1112). Em comunidades tradicionais, essa formação precisa ser situada no território, considerando as especificidades históricas, culturais, sociais e identitárias das populações locais.

Acreditamos, fortemente, que criar vínculos entre currículo, cultura e vida comunitária implica tensionar o currículo oficial, muitas vezes padronizado e descontextualizado, para que ele dialogue com as epistemologias locais. Isso não significa negar o conhecimento científico, mas articulá-lo aos saberes tradicionais, ancestrais e comunitários, promovendo uma educação intercultural crítica.

Uma formação docente que atenda às necessidades das comunidades tradicionais deve ser crítica, intercultural e decolonial, comprometida com a valorização das identidades coletivas, com a defesa dos territórios e com o enfrentamento das desigualdades estruturais.

Essa perspectiva exige que os processos formativos reconheçam os professores como mediadores culturais, capazes de transitar entre diferentes racionalidades e construir práticas pedagógicas que fortaleçam o pertencimento, a autonomia e a dignidade dos sujeitos.

Articular o currículo oficial às epistemologias locais requer práticas formativas colaborativas, escuta sensível das comunidades e abertura institucional para a construção coletiva do projeto pedagógico. Para que desse modo a formação docente deixe de ser um processo imposto verticalmente e passe a constituir-se como uma experiência compartilhada, enraizada no território e orientada pela justiça social e cognitiva.

Diante dessas limitações, defendemos que a superação dos desafios identificados requer a construção de processos formativos situados, capazes de articular políticas públicas, práticas pedagógicas e saberes comunitários.

Como caminhos concretos para isso pontuamos a constituição de parcerias permanentes entre universidades, redes de ensino e comunidades quilombolas apresenta-se como estratégia

central para a construção de processos formativos críticos e interculturais. Através de projetos de extensão, programas de residência pedagógica em escolas quilombolas, grupos de estudos territoriais e pesquisas colaborativas.

Ademais, faz-se necessária a implementação de programas específicos de formação inicial e continuada voltados à Educação Escolar Quilombola, com currículos orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas demandas concretas dos territórios.

Esses programas devem contemplar, entre outros aspectos, a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, a educação para as relações étnico-raciais, a valorização das pedagogias ancestrais e a participação ativa de lideranças comunitárias, nos processos formativos.

Por fim, argumentamos que tais iniciativas somente se consolidarão se articuladas a políticas públicas de valorização docente, que garantam condições dignas de trabalho, concursos públicos específicos para atuação em territórios quilombolas e a permanência dos professores nas comunidades.

Argumenta-se, neste artigo, que a formação docente, deve ser compreendida como política pública estratégica, torna-se, assim, elemento fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural, da invisibilização epistemológica e da desigualdade educacional historicamente impostas aos povos quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse artigo, buscamos analisar de que modo a pedagogia decolonial pode fundamentar processos de formação docente comprometidos com os territórios tradicionais e com a organização multisseriada das escolas, tomando como eixo articulador as categorias território, comunidades tradicionais, políticas públicas educacionais e formação de professores.

Ao longo da discussão teórica e documental empreendida, evidenciou-se que a educação desenvolvida nesses contextos não pode ser compreendida a partir de modelos urbanos e eurocentrados, sob pena de reforçar processos históricos de silenciamento, subalternização e negação dos saberes produzidos pelas populações tradicionais.

Nesses territórios, ensinar e aprender são processos indissociáveis da vida comunitária, da ancestralidade, do trabalho coletivo e das relações com a natureza. Reconhecer o território como matriz epistemológica implica, portanto, deslocar a escola de uma posição de imposição

cultural para um espaço de diálogo, valorização dos saberes locais e fortalecimento das identidades coletivas.

Quanto às escolas organizadas em turmas multisseriadas, o estudo evidenciou que essa forma de organização, frequentemente tratada como precarização do ensino, apresenta potências pedagógicas significativas quando articulada aos saberes comunitários e à vida no território.

A multisseriação favorece práticas colaborativas, intergeracionais e contextualizadas, exigindo do professor uma formação sensível à diversidade de tempos, ritmos e modos de aprender. Entretanto, tais potencialidades esbarram na ausência de políticas formativas específicas e na predominância de currículos e metodologias descolados da realidade das comunidades tradicionais.

Pontualmente a discussão sobre as políticas públicas educacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola revelou avanços normativos importantes, como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

Contudo, os dados analisados indicam que esses marcos legais ainda não se materializam de forma efetiva nos territórios, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, à valorização profissional e à garantia de condições adequadas de trabalho. Tal cenário evidencia que a distância entre o que está previsto nas políticas e o que se concretiza no cotidiano escolar permanece como um dos principais entraves à consolidação de uma educação quilombola de qualidade socialmente referenciada.

Entendemos que a pedagogia decolonial apresenta-se como um caminho teórico-político potente para repensar a formação docente em comunidades tradicionais. Ao problematizar a colonialidade do saber, do poder e do ser, essa perspectiva reivindica a construção de processos formativos baseados na justiça cognitiva, no diálogo entre diferentes epistemologias e no reconhecimento dos professores como mediadores interculturais.

Por fim, o artigo aponta que o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola e de outras modalidades educativas em comunidades tradicionais depende, de maneira central, da consolidação de políticas públicas que reconheçam o território como princípio organizador do currículo e da formação docente.

Investir em processos formativos contínuos, situados e construídos em diálogo com as comunidades constitui uma estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural,

da desigualdade educacional e da invisibilização epistemológica historicamente impostas a esses povos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Novo PNE precisa suprir desigualdades educacionais, apontam especialistas**. Agência Senado, Brasília, 23 set. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/23/novo-pne-precisa-suprir-desigualdades-educacionais-apontam-especialistas>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ARENDT, Hannah. **O Que é Política?** Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81–93, set./dez. 2012.

DURÃES, Nelcira Aparecida; RAMOS, Jarbas Siqueira. **Saberes em Narrativas de uma comunidade tradicional: oralidade e decolonialidade**. Educação, Escola & Sociedade, Montes Claros, v. 14, n. 16, p. 1–17, 2021. DOI: 10.46551/ees.v14n16a08.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Re-existências e esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola**. Ensino, Saúde e Ambiente, Niterói, n. esp., p. 147–162, jun. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas**. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **Estado e políticas educacionais no contexto das reformas neoliberais: uma análise das teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação**. In: Revista Eletrônica Pesquiseduca, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica de Santos, DOI: 10.58422/repesq. 2023.e1507 ISSN: 2177-1626. p.614-629.

NOBRE, Noeli. Câmara dos Deputados. **"Quilombolas e indígenas pedem financiamento para educação em seus territórios"**, 29 mai. 2025. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/noticias/1164499-quilombolas-e-indigenas-pedem-financiamento-para-educacao-em-seus-territorios/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 22 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em 05 dez. 2025

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Danilo Ramos. **Clóvis Moura e a sua rebelião**. Lutas Sociais, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 228–230, jan./jun. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação de profissional**. 17 ed. Petrópolis:

Vozes, 2014. 325 p.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Abya Yala, 2013.