



5062 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?
Suely Dulce de Castilho - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso)

O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa, em andamento, denominado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes nas cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O recorte aqui apresentado traz resultados referentes aos perfis dos docentes, evidencia as perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola, bem como as principais reivindicações em curso. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, e os principais instrumentos de coleta dos dados foram a observação e o questionário. Participaram 98 docentes. Os resultados apontam que está em curso significativos avanços no que diz respeito às estruturas físicas das escolas e no nível de formação dos docentes, entretanto, há outras tantas reivindicações, tais como recursos didático-pedagógicos, recursos financeiros e formação específica para que sejam capazes de implementar a Educação Escolar Quilombola em suas especificidades.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Teorias pós-colonialistas. Perfis de docentes.

Introdução

A educação escolar quilombola, instituída pela Resolução n.º 08/2012, como uma modalidade de ensino, completará sete anos, no próximo 20 de novembro (2019), enquanto as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado de Mato Grosso, publicadas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, no ano de 2010, completaram nove anos de existência. Tais documentos curriculares são considerados uma das maiores conquistas dos povos quilombolas, no campo educacional, desde que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF88), garantiu direito de propriedade de terras à população descendente de escravizados que as ocupa. Assim preconiza a referida lei: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1998).

De posse desse direito, os quilombolas vêm lutando por meio de suas associações e de sua principal organização política, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), não somente pela posse da terra, mas também pelo reconhecimento de suas identidades quilombolas, pelo título definitivo de seus territórios, pela qualidade de vida em suas comunidades e por outras políticas públicas que garantam o direito à saúde, à moradia, ao trabalho e a uma educação que valorize as suas especificidades étnico-culturais (SANTANA, 2019).

Para além das disputas conceituais em torno do termo quilombo, travadas, ao longo do tempo, entre os juristas conservadores e os movimentos sociais, com destaque para o movimento negro e quilombola, em diversos momentos históricos e em suas diferentes formas de expressão e com importante apoio dos estudos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (OLIVEIRA, 2011), o conceito de quilombo passou por reconceitualização, como estabelece o Decreto n.º 4.887/03, no Art. 2º, que assim o define:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Nesses termos, o movimento quilombola estima que existam, no Brasil, atualmente, mais de cinco mil comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, até janeiro de 2018, segundo dados da Fundação Cultural Palmares (FCP, 2018), foram emitidas 2.645 certidões de autodefinição para 2.890 comunidades quilombolas, sendo que um certificado pode contemplar mais de uma comunidade. No Estado de Mato Grosso, são 73 comunidades certificadas.

No que diz respeito ao número de escolas, de acordo com o Censo Escolar de 2016, existem no Brasil 2.369 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, totalizando 241.920 matrículas. Desse total, 2.408 são públicas e 14 privadas, seis são rurais e oito são urbanas. Das públicas, uma é federal, 118 são estaduais e 2.289 são municipais (BRASIL, INEP, 2016). No Mato Grosso, atualmente, temos 23 escolas quilombolas municipais, 5 estaduais e 1 em processo de estadualização.

Em termos de estruturação e funcionamento dessas escolas e em relação ao currículo e formação docente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) a educação escolar quilombola é assim definida:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação das comunidades quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

A Escola Quilombola é compreendida como: “I) escolas situadas em territórios quilombolas e, II) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.” Quanto ao currículo o documento assim expressa: “O currículo presente nessas escolas, em suas etapas e modalidades, subordina-se a base nacional comum, e ao mesmo tempo em que amplia seus conteúdos no sentido de garantir as especificidades próprias de escolas quilombolas.” Devem focar a “cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (BRASIL, CNE, 2012, p. 42).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Quilombola em Mato Grosso, o papel da Educação Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais (SEDUC, 2010). Essa postura pedagógica asseguraria o direito à sustentabilidade dos territórios tradicionais e a preservação de suas manifestações culturais, pois auxiliaria as escolas quilombolas a considerar as práticas políticas, econômicas e socioculturais das comunidades e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem (BRASIL, CNE, 2012).

A modalidade de educação requer o redimensionamento da mentalidade do professor sobre os povos negros, povos quilombolas na inter-relação com seus direitos à territorialidade e ao cultivo de suas tradições culturais e traços identitários. A educação escolar, requerida por e para essa população, ganha uma semântica descolonial, cujo centro está na construção de uma educação específica que seja capaz de abarcar as vivências e experiências dos estudantes quilombolas, e que por outro lado, considere suas historicidades, suas lutas contra as tentativas de liquidação das suas tradições, da destruição de suas culturas, no embrutecimento de seus corpos e de suas almas, essencialmente humanos, por meio do racismo.

Compreender o perfil dos professores que compõem o cenário das políticas educacionais, em especial das políticas diretamente relacionadas às escolas quilombolas, é de fundamental importância para o fornecimento de informações relevantes para o monitoramento e avaliação dessas políticas, tanto para aferir a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários às políticas analisadas (CARVALHO, 2018).

Na busca de uma reflexão coerente sobre essa temática, para este recorte analítico, os argumentos deste texto estão estruturados da seguinte forma: a introdução apresenta o objetivo do texto, traz a lume o contexto da educação escolar quilombola e sua missão *versus* a necessidade de se entender o perfil do docente necessário para a implementação dela. A segunda parte descreve os caminhos metodológicos e a descrição das comunidades quilombolas pesquisadas. No terceiro, resenha os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. A quarta parte se dedica a apresentar os resultados do questionário que traçou os perfis de 98 docentes das cinco escolas pesquisadas, bem como as análises. A quinta e última parte faz as considerações sobre o que foi escrito no texto, em seu conjunto.

2 Descrição metodológica e dos *locus* de pesquisa

A presente pesquisa se insere na abordagem qualitativa, em observância à postura interpretativa encampada por Geertz (1989). Segundo esse autor, o ser humano exala significados adquiridos culturalmente e os reproduz. Portanto, fazer essa leitura implica ir além do que os olhos veem. Ou, melhor dizendo, é preciso perceber os aspectos mais sutis que permeiam o discurso sociopolítico de um povo, de um grupo, de uma comunidade, guardando a sensibilidade de ler, com os sentidos, as narrativas, os saberes e fazeres socioculturais dos sujeitos, por meio dos significados que eles atribuem ao que é vivido por eles mesmos.

É importante mencionar que a pesquisa de campo se estendeu entre os anos de 2017 e 2018. Os principais instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, e a aplicação de um questionário para levantamento dos perfis dos professores. A técnica da observação, segundo André (2012), exige muito mais que ver e ouvir, consiste em apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento ou do silêncio expressos pelos observados. Neste estudo, cada uma das escolas foi observada, na ocasião em que o Grupo de Pesquisa envolvido permaneceu nas escolas em média de cinco a oito dias, observando a rotina de cada uma delas, as salas e aulas, além de estabelecer conversas com gestores e com a maioria dos professores atuantes.

Foi aplicado um questionário aos 98 docentes presentes, nos dias da coleta de dados, nas respectivas escolas. Esse instrumento buscou obter informações sobre o perfil. Portanto, os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de anotações do caderno de campo, onde se registraram as observações, e da tabulação dos questionários. É importante esclarecer que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética Institucional e todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autorizou o uso de suas falas e outras informações, requeridas pela equipe de pesquisa. Segue uma breve descrição das cinco escolas pesquisadas.

A Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica está localizada na Comunidade Itambé, no município de Chapada dos Guimarães-MT, distante 95 km da capital, Cuiabá. Residem nesse território aproximadamente 70 famílias. Itambé recebeu o título de quilombo pela Fundação Palmares no ano de 2005. A escola tem autorização para funcionamento desde 1939. O quadro é composto por 10 docentes, todos formados em nível superior, que atendem aproximadamente 228 estudantes, distribuídos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos níveis e modalidades funcionam no regime multisseriado.

A Escola Estadual Maria de Arruda Muller localiza-se no território quilombola Abolição, no município de Santo Antônio de Leverger-MT, distante 50 km de Cuiabá, capital. Segundo levantamentos do INCRA (2013), vivem na comunidade 20 famílias, tendo sido certificada pela Fundação Palmares no ano de 2005. A escola teve seu funcionamento autorizado em 1986. O quadro docente é formado 29 professores, que atendem 454 estudantes, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio diurno e EJA no período noturno. Na referida escola não há turmas organizadas em regime multisseriado.

A Escola Estadual José Mariano Bento está localizada na Comunidade Baixio, em Barra do Bugres-MT, distante 240

km de Cuiabá, capital. Na comunidade vivem aproximadamente 20 famílias, tendo sido ela certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005. A instituição escolar foi criada oficialmente em 2010. Os professores dessa escola somam 14 e atendem 101 estudantes, distribuídos em Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, de forma que parte dessas turmas estão organizadas em classes multisseriadas.

A Escola Estadual Tereza Conceição Arruda localiza-se no Quilombo Mata-Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento-MT, distante 60 km de Cuiabá. Vivem nessa comunidade 418 famílias. A mesma foi certificada pela Fundação Palmares em 1996. A escola atual foi oficialmente inaugurada em 2008. Em 2018, quando se realizou a coleta de dados, a escola atendia 379 estudantes nos níveis de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, Médio e Educação de Jovens e Adultos. A escola atende moradores do quilombo Mata-Cavalo e de outras regiões circunvizinhas. Há turmas multisseriadas nas salas anexas

A Escola Estadual Verena Leite de Brito localiza-se no município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, distante 521 km de Cuiabá, capital do estado. Segundo dados do IBGE (2010), o município possui 14.493 habitantes. A referida escola está situada em área urbana, mas atende estudantes dos quilombos rurais circunvizinhos. Possui autorização de funcionamento desde 1978. O quadro de professores é composto de 44 docentes. No ano de 2017, data do levantamento de dados na escola, encontravam-se matriculados 1.478 alunos, distribuídos em Ensino Fundamental, Ensino Médio normal e profissionalizante, Ensino Médio EJA e na modalidade de educação do campo.

As escolas serão identificadas no corpo do texto por letra do alfabeto de A a E, na ordem em que foram pesquisadas e aqui descritas. Dessa forma, serão assim nomeadas: Escola Estadual Tereza Conceição Arruda (A), Estadual Reunidas de Cacheira Rica (B), Escola Estadual Maria de Arruda Muller (C), Escola Estadual José Mariano Bento (D), Escola Estadual Verena Leite de Brito (E).

A grosso modo, se comparado com tantas outras escolas rurais quiombolas, as cinco escolas pesquisadas possuem boa estrutura física. São todas construídas de alvenaria e possuem salas arejadas. Os espaços são separados para cada atividade, tais como salas da direção, da coordenação e dos professores, cozinhas e banheiros, além das salas de aula. A mobília das escolas está em bom estado de conservação. Todas têm água encanada e energia elétrica, mas nenhuma possui rede de esgoto, de maneira que utilizam fossa séptica construída no terreno das escolas. Quanto à água, no período da pesquisa, a escola D estava com as instalações prontas, mas não havia água disponível nos banheiros, resultando que os estudantes e docentes usavam o mato para fazer suas necessidades fisiológicas.

Entre as cinco escolas apenas duas delas tem quadra de esporte coberta, que são as escolas A e a escola E. Considerando que Mato Grosso é uma região quente, a falta de cobertura nas quadras prejudica as aulas de educação física. Os estudantes reclamam muito dessa condição. Embora todas tenham dependência para biblioteca e laboratório de informática, em nenhuma delas há acervo bibliográfico ou computadores em funcionamento. No caso da escola B, existem cinco máquinas obsoletas, faltando peças, e sem nenhuma condição de uso. Observa-se também que a *internet* nas cinco escolas funciona muito precariamente. É lenta, e se consegue ter acesso somente em determinados pontos da escola. Pedagogicamente, essas condições estruturais prejudicam o trabalho dos docentes e estudantes por não terem acesso a materiais complementares para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. A propósito, a escassez de materiais de apoio pedagógico é uma das principais queixas dos professores.

3 Estudos pós-colonialistas e formação docente

A pesquisa tem como lentes teóricas e analíticas, dentre outras, as perspectivas pós-colonialistas e decoloniais, baseadas em cientistas, tais como: Fanon (1968, 2008); Bhabha (2003); Mbembe (2001, 2014); Hampâté Bâ (2010); e Ki-Zerbo (2010), cujas leituras têm influenciado o pensamento e as ideias brasileiras desde a década de 1970. No entanto, tais escritos têm sido mais enfaticamente revisitados após a publicação, no Brasil, das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornaram obrigatório nas instituições de ensino brasileiro, em todos os níveis e modalidades, o ensino da história da África e da cultura africana, bem como das suas contribuições para a construção da nação. A última Lei incluiu os indígenas nas mesmas proposições. Vale ressaltar que a legislação, igualmente, preconiza a desconstrução do racismo e reconstrução da autoestima dos negros e indígenas. As políticas para a educação escolar quilombola, assim como sua especificidade materializada em uma modalidade de ensino, podem ser consideradas desdobramentos dessas Leis.

Nesse contexto, as leituras pós-coloniais e ou decoloniais passam mais uma vez a serem lidas ou relidas, uma vez que havia e há um consenso de que a maior parte dos escritos tradicionais é eurocêntrica; em razão disso, condensam e transmitem visões racistas do continente africano, dos povos indígenas americanos, afro-brasileiros e quilombolas. Ignoram as historicidades, as culturas, os saberes, os fazeres desses povos. Essas violências se estenderam e se estendem, de modo geral, aos países colonizados, cujos povos tornaram-se vítimas de elaborações epistemológicas, históricas e identitárias, marcadas por distorções, negativas e ou apagamentos, a exemplo dos quilombos.

Para Fanon (2008), o *colonialismo* pode ser entendido como um projeto capitalista, europeu, com a finalidade econômica, sobretudo, tendo como centralidade o racismo, que nele inclui a invasão de territórios, a violência e a escravização como principais ferramentas. Integra tal projeto tomar posse de territórios alheio; arregimentar mão de obra servil-escrava e gratuita; ignorar saberes e toda humanidade desses povos e nações, em prol do enriquecimento da Europa. Por outro lado, buscaram se elevar como ícones de humanidade e desenvolvimento cultural, moral, religioso, político, racial e intelectual, em oposição vantajosa na escala de desenvolvimento humano, em relação aos outros considerados por eles "*selvagens*".

Nas colônias, de modo geral, e no Brasil, de modo particular, os efeitos desse processo ecoaram fortemente e se fazem sentir contemporaneamente pela continuidade de formas colonialistas de dominação, mesmo após o fim das

administrações coloniais. Isso demonstra que as estruturas de poder e subordinação, da colonização, passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. A esse processo, Quijano (2005) chamou *colonialidade*, compreendido como: “[...] algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência. Essa formulação explica a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial” (ASSIS, 2014, p. 614).

Por outro lado, em reação à *colonialidade*, os diferentes pesquisadores diaspóricos, ou oriundos das ex-colônias, têm buscado reescrever e fazer valer suas epistemologias, suas expressões e seus projetos de sociedade. Essas abordagens têm sido nominadas teorias ou pensamentos *pós-coloniais*. Entende-se esse conceito como revelador daquelas construções elaboradas por pesquisadores que conhecem desde o interior dos problemas vividos no processo de colonização (LANDER, 2005).

São os que sofreram as consequências das violências e exclusões coloniais, que intentam manifestar seus pontos de vistas e recolocar suas ciências no lugar de destaque. Sabem da riqueza das contribuições dos seus povos para o progresso geral da humanidade; por isso, buscam tecer críticas ao eurocentrismo e reafirmarem-se nos seus protagonismos. Trata-se, mais amiúde, de luta por reconhecimento do legado africano, e afro-brasileiro, em nosso caso, para a formação social, cultural e identitária da nação. Busca-se o descentramento epistemológico da Europa ou do ocidente, como força de gravidade do mundo, ou seja, como potencialmente a *Inteligenzia* dos saberes canônicos e universais (KI-ZERBO, 2010; FANON, 2008).

Os quilombos contemporâneos referem-se a um dos coletivos negros que estão em plena luta por desconstrução desse legado. A luta é por reconhecimento de suas histórias, de seus heróis/heroínas, de seus saberes e fazeres. A educação tem sido vista como um espaço onde essa revisão e a reescrita dos conteúdos de suas vidas, históricas e cotidianas, podem ganhar expressão. Epistemologicamente, a educação escolar quilombola, em sua concepção, em seus objetivos e em suas construções políticas e pedagógicas, está inscrita nesse processo de descolonização. Para tanto, os docentes e gestores estão sendo instigados a descolonizar as suas mentes. A perspectiva é que a educação escolar trabalhe na recomposição das imagens *esquecidas*, ou perdidas, ou mal traçadas, ou distorcidas, ou apagadas, e sempre que possível, negatizadas ou negadas, a respeito de toda a cosmovisão africana e afro-brasileira. O que tem aberto críticas aos precedentes que reforçam racismos e exclusões (CUNHA JR., 2012).

Nas últimas décadas, foram formuladas políticas públicas, visando implementar formações iniciais e continuadas que considerem tais reivindicações nas dimensões de pedagogia da terra, da educação do campo, da educação indígenas, da educação quilombola, com o propósito de formar docentes que deem conta de responder às necessidades existentes em cada uma dessa diversidade.

Canen (1997) argumenta que a formação em uma perspectiva intercultural crítica é um dos caminhos para formar um professor crítico, questionador dos currículos eurocêntrico e monoculturais, dos conteúdos preestabelecidos, verdades unívocas, das identidades fixas, prontas e acabadas, estereotipadas, para romper os preconceitos, racismo, entre outros. Para estar apto a reconhecer o universo escolar como multicultural, constituído de pluralidades e diversidade, para tanto é preciso um reeducar no olhar e na postura. É necessário conhecer outras literaturas, fazer outras leituras e outras reflexões.

Observando o contexto das escolas quilombolas, as condições em que os professores trabalham, a ausência de profissionais formados em diversas áreas/disciplinas, a carência de formação continuada que os prepare para a implementação da educação escolar quilombola em suas especificidades, é possível inferir que existem desafios importantes a serem enfrentados, como veremos a seguir.

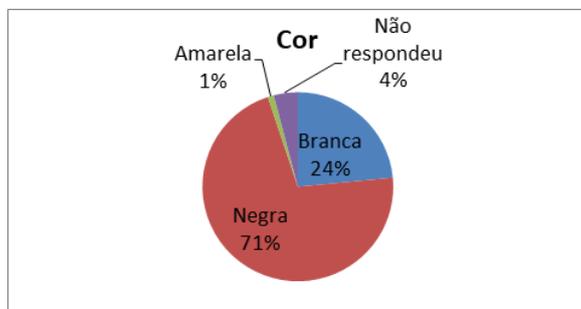
4 Resultados e Discussões

Nesta seção, apresentaremos os resultados da pesquisa obtidos por meio da aplicação do questionário. Os respondentes foram 98 docentes, como antes explicado, integrantes do quadro funcional de cinco escolas estaduais quilombolas, que atuam no ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Dentre os itens respondidos, destacaremos aqui alguns elementos considerados importantes para compreender a atuação dos profissionais na educação escolar quilombola, nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso. Acreditamos que o perfil dos docentes revela dados significativos para pensar a importância da estruturação e formação do quadro de profissionais que atuam nessas escolas.

1. Cor

A palavra quilombo, desde os seus primórdios, tanto no Brasil, quanto no continente Africano, como afirma Munanga (2011), tem a conotação de uma associação de homens (e mulheres), aberta a todos, sem distinção de filiação a qualquer linhagem. Configura-se como uma instituição transcultural e transétnica (MUNANGA, 2001, p. 25). Nesse sentido, a configuração da *cor/raça* dos docentes das escolas estaduais quilombolas, de certo modo, demonstra bem essa pluralidade, embora a cor negra seja preponderante, como pode ser conferido na figura 1:

Figura 1 - Indicadores da cor dos docentes



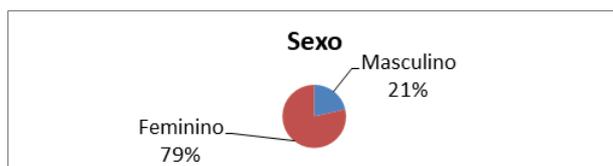
Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

2. Gênero

A feminização do trabalho docente é um tema que tem sido discutido por diversos pesquisadores, como Carvalho (2018), que resenhou vários estudos e, ao comparar com os dados dos perfis dos docentes brasileiros com base nas informações do INEP (2017), mostra que os dados obtidos reafirmam a predominância das mulheres em todas as etapas da Educação Básica. A proporção entre mulheres e homens altera-se à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Os dados nacionais revelam que na Educação Infantil e nos anos iniciais a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e Ensino Médio esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60%, em 2017, respectivamente. Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na Educação Infantil para percentuais em torno de 40% no Ensino Médio.

No caso quilombola, variados estudos têm se dedicado ao protagonismo das mulheres nesses territórios. Sobretudo, em relação à atuação delas nas lutas, na gestão e na organização política dos quilombos, nos movimentos sociais que representam suas comunidades, nas associações comunitárias, na militância partidária, na organização e gestão das escolas locais e na docência. A nossa pesquisa reforça esse argumento, pois os dados revelam que são as mulheres, a maioria das docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas, mesmo no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. É o que demonstra a figura 2, a seguir:

Figura 2 - Indicadores do sexo dos docentes



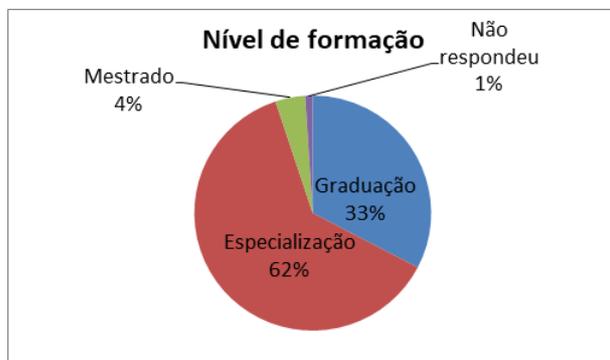
Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

3. Nível de formação

Os dados referentes à formação de docentes das escolas pesquisadas nos chamam a atenção pelo fato de que, em um universo de 98 docentes que responderam ao questionário, apenas uma docente não possuía o curso superior, no período pesquisado, e outra não respondeu por razão indefinida. Resguardadas as proporções, o número está acima da média nacional, pois, conforme as estatísticas elaboradas pelo INEP (2017) revelam que, 77,5% dos docentes que atuam na educação básica possuem curso superior.

Nota-se também o percentual de docentes das escolas quilombolas com curso de pós-graduação *latu sensu* e/ou *strictu sensu*, que é significativamente mais alto que os índices gerais nacionais dos estados em que os docentes mais alcançaram esse nível de formação, que é de 50% no Estado do Espírito Santo e em 96,7% nos municípios do Paraná (INEP, 2017).

Figura 3- Indicadores do nível de formação dos docentes

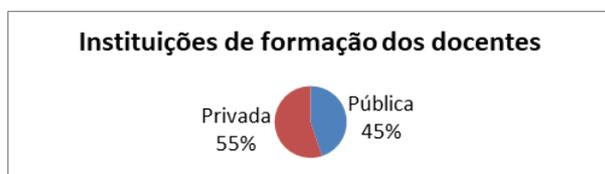


Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

4. Instituição de formação dos docentes

Se, por um lado, os professores das escolas estaduais são praticamente todos formados em nível superior, por outro lado, os dados revelam que grande parte deles se graduaram em faculdades privadas. Isso sinaliza que o tipo de formação a que tiveram acesso não lhes oferece garantia de qualidade, já que o *ranking* das avaliações das Instituições de Ensino Superior, por meio das avaliações do Ministério da Educação, sinaliza que as instituições privadas são as que apresentam uma avaliação mais baixa, em termos de qualidade de ensino.

Figura 4 - Indicadores das Instituições de Ensino Superior de formação dos docentes

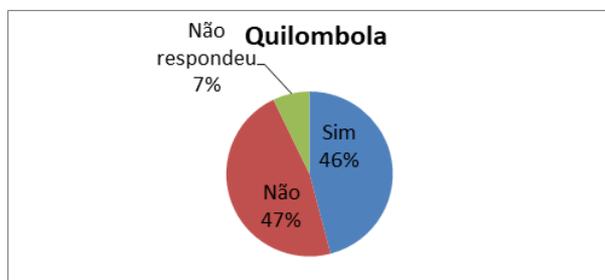


Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

5. Identidade/pertencimento dos docentes

A questão sobre o pertencimento identitário dos docentes, se são ou não quilombolas, faz todo sentido em relação ao contexto político-identitário específico no qual as escolas quilombolas estão inseridas e pelas especificidades do currículo dessas escolas no trato das identidades, das culturas, das historicidades locais e no enfrentamento do racismo, preconceitos e exclusões. Tais particularidades, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombolas (2012), seriam melhor consideradas por um professor com sentimento de pertença a esses territórios. Por essa razão, o documento supracitado legisla que o quadro decente de tais escolas deva ser composto preferencialmente por docentes quilombolas. Seria uma forma de garantir a permanência do docente autóctone, no seu lugar de origem, e também garantir que as especificidades locais sejam contempladas no currículo escolar. Por esse fato, os docentes tendem a se declarar quilombolas, mesmo que não o sejam, em termos de origem identitária, pois temem perder as vagas que ocupam nessas escolas.

Figura 5 - Indicadores da identidade/pertencimento dos docentes



Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos.

Já quando a equipe de pesquisa partiu para identificar a heteroidentificação, com base em pesquisa mais acurada, e contando com apoio dos próprios docentes quilombolas de cada escola, ficou evidente que o número de docentes oriundos das comunidades quilombolas é bem menor que o número declarado no preenchimento do questionário, como se pode verificar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Identidade racial dos docentes quilombolas: Autodeclaração X Heteroidentificação

Escola	Total de professores	Autodeclaração	Heteroidentificação
Mata Cavalo	13	12	9
Cachoeira Rica	10	2	1
Vão Grande	9	4	2
Vila Bela	45	15	0
Abolição	21	12	2
Totais	98	45	13

Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

6. Formação inicial

Com relação à formação inicial dos docentes, os resultados apontam que quase a metade, 44%, são formados em Pedagogia. Esse dado reflete certamente na qualidade de formação dos estudantes do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e do Ensino Médio, tem acesso. Pois esses níveis requerem docentes formados nas áreas específicas de cada disciplina. Nota-se também, na tabela 2, a seguir, que nenhuma das cinco escolas, pesquisadas entre 2017 a 2018, contava com professores formados em Artes, Filosofia e Química. E que somente a escola quilombola Urbana de Vila Bela contava com professores de Física e Sociologia, como se pode conferir:

Tabela 2- Formação dos docentes por disciplina e escola

Formação de docentes por disciplina/escola						
Disciplinas	Abolição	Mata Cavalo	Vila Bela	Cachoeira Rica	Vão Grande	Total por disciplina
Artes	0	0	0	0	0	0
Biologia	4	1	4	2	1	12
Educação Física	1	2	2	1	0	6
Filosofia	0	0	0	0	0	0
Física	0	0	2	0	0	2
Geografia	1	1	1	0	0	3
História	2	1	3	1	0	7
Língua Portuguesa	1	1	8	2	1	13
Língua Estrangeira	1	1	8	2	1	13
Matemática	1	1	4	1	1	8
Química	0	0	0	0	0	0
Sociologia	0	0	1	0	0	1
Pedagogia	11	5	18	4	6	44

Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

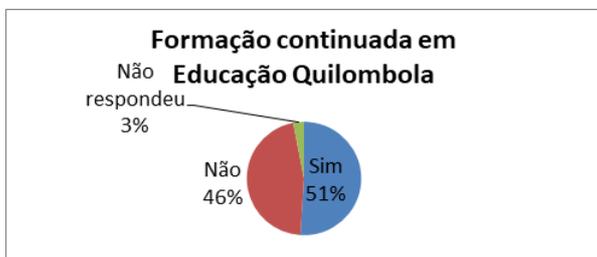
Nota-se, ainda, que a escola mais carente, em termos de docentes formados nas áreas e cursos correspondentes às disciplinas do currículo escolar, refere-se à Escola Estadual Mariano Bento, do Quilombo de Baixo, onde faltam professores formados em Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Sociologia; em seguida, vem a escola estadual de Cachoeira Rica, da comunidade de Itambé onde faltam docentes formados em Arte, Filosofia, Física, Geografia, Química e Sociologia.

Os dados revelam, ainda, que há um número expressivo de docentes trabalhando fora da área em que foram formados. Disciplinas básicas do Ensino Médio, tais como Química, Física, Sociologia e Filosofia, foram ministradas, nos anos pesquisados, por profissionais de outras áreas de formação. Possivelmente, esse indicador tem influenciado na qualidade da formação a que os estudantes têm tido acesso e dificultado aos egressos o acesso ao ensino superior, ou outros processos seletivos que requeiram tais conhecimentos.

6. Formação Continuada

Em termos de formação continuada, com foco nas especificidades quilombolas, observamos que pouco mais da metade responderam ter participado de algum curso. Tudo indica que os cursos ofertados não têm alcançado parte significativa dos docentes que atuavam no momento da pesquisa. Algumas hipóteses podem ser levantadas: a) a primeira dela diz respeito à rotatividade de docentes nessas escolas, pois, como se observará mais adiante, grande parte dos professores atuantes nessas escolas não são efetivos, e perdem a vaga facilmente quando há um profissional concursado em busca da vaga; b) a distância entre as escolas rurais e os centros de formação, em Cuiabá. Esse fator pode dificultar o acesso de grande parte dos docentes aos cursos. Com exceção do GEPEQ, que ofereceu cursos em 2017 e 2018 nas próprias escolas, as outras duas proponentes de formação deslocaram os docentes para a capital, o que dificulta a garantia da presença de todos, considerando que nem todos os professores podem se deslocar, em razão de outras atividades que desempenham no quilombo ou em casa.

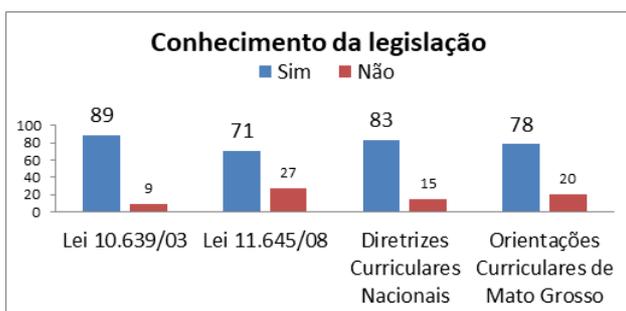
Figura 6 - Indicadores de formação continuada dos docentes



Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

Com relação ao conhecimento dos docentes das principais políticas curriculares para a educação escolar quilombola, tais como a Lei n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08; as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012, além das Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado de Mato Grosso de 2010, nos chama a atenção o fato de existirem número expressivo de professores que ainda não as conhece, considerando o tempo decorrido em que foram publicadas, principalmente no caso das Orientações Curriculares do Estado, por ser relativamente antiga, tendo já completado nove anos.

Figura 7 - Indicadores do conhecimento da legislação pelos docentes



Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

7. Situação profissional

Nota-se que a maioria dos docentes quilombolas não são efetivos e, como já mencionado anteriormente, a falta de estabilidade e de segurança no exercício da profissão é uma das situações penosas que os professores quilombolas enfrentam. A escola quilombola urbana, é a que apresenta o maior percentual de professores concursados; nas demais escolas rurais, o número não ultrapassa a 10%. Como pode-se verificar no gráfico a seguir:

Figura 8 - Indicadores da situação profissional dos docentes



Fonte: dados da autora, com base nos questionários respondidos

Os dados aqui desfilados revelam que os documentos curriculares são considerados instrumentos importante na luta pela educação descolonizadora, nos quilombos. No entanto, é necessário avançar nas políticas de assistência aos professores e às escolas quilombolas. Entre as ações cobradas pelos docentes pesquisados, e reveladas por este estudo, estão: concurso específico para docentes quilombolas; cursos de formação continuada nas próprias escolas quilombolas, de modo a atender a maior parte dos docentes; profissionais formados nas disciplinas requeridas pelos currículos, por meio de oferta de uma segunda licenciatura para readequar a formação dos professores que ministram aulas de outras disciplinas, fora da formação apropriada; melhoria nas condições estruturais das escolas; materiais didático-pedagógicos adequados; laboratório de informática, *internet*, bibliotecas, entre outros.

Considerações finais

Pensar o quilombo e a modalidade de educação escolar quilombola, inserida em um contexto rural, negro, tradicional, implica adentrar em um campo de discussão que remexe em profundezas as raízes históricas inalcançáveis dos processos de colonização, no Brasil, e as heranças deixadas, que se fazem sentir pelas exclusões de oportunidades formativas aos docentes e estudantes. Jamais objetivamos abarcar a complexidade que o tema nos remete, mas não nos furtamos de participar do debate. Intentamos demonstrar como o movimento de reivindicação, construção e reconstrução epistemológica pós-colonialistas tem produzido algum reflexo de mudança no pensar e fazer políticas

públicas para a educação escolar específica quilombola, que reabilite as culturas e identidades negadas e, por outro lado, refute as construções racistas coloniais em uma franca reafirmação do ser humano negro-quilombola.

Por outro lado, nos propomos a apresentar os perfis dos docentes que estão responsáveis pela implementação dessas políticas, para compreendermos em que medida podem contribuir na implementação da tão desejada educação específica, contextualizada e de qualidade. Os resultados apontam que há entraves a serem enfrentadas por tal educação, que se propõe a ser específica, para além das condições objetivas de formação dos docentes: eles sentem-se, de certa forma, isolados do acesso à formação suficiente para prepará-los adequadamente, além de vivenciar outros abandonos, como escolas estruturalmente precárias, falta de recursos e materiais didáticos contextualizados, precariedade no transporte escolar, merenda escolar insuficiente, rotatividade dos docentes, falta de concursos específicos, precarização das relações de trabalhos e contratos, entre outros. São mudanças que a escola e as comunidades não poderão fazer sozinhas. É necessária a atenção de políticas públicas de Estado.

Referências

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2015.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

BHABHA, K. Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 2012. Resolução n.º 08, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 4.887/2003**, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98186/decreto-4887-03>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar de Educação Básica**. Brasília, 2017. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2019.

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: CANDAU, Vera. Maria. **Magistério: construção cotidiana** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CUNHA JR, Henrique Antunes. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista espaço acadêmico**, n. 129, p. 158-167 fev., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14999/8667>. Acesso em: 21 maio 2018.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1968.

FANON, Franz. **Pele negra máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, p. 7-24 Set, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

HAMPÁTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph (Org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MBEMBE, Achile. **Crítica à razão negra**. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Ed. Antígona, 2014.

MBEMBE, Achile. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**,

Cândido Mendes, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aaa/v23n1/a07v23n1>. Acesso em: 31 maio 2018.

MUNANGA, Kambenguele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo (28): 56-63, dez. /fev. 1995/1996.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. Comunidades quilombolas no estado do Espírito Santo: conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural. **Ruris**, Unicamp, v. 5, n. 2, pg. 141 -171, set. 2011.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins (Org.). **Direitos quilombolas & dever do Estado em 25 anos de Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, 19, n. 55, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. **Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da escola de Mata-Cavalo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.