

## **FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA: VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA UFT**

CAROLINA MACHADO ROCHA BUSCH PEREIRA

[carolinamachado@uft.edu.br](mailto:carolinamachado@uft.edu.br)

Universidade Federal do Tocantins

KALED SULAIMAN KHIDIR

[kaled@uft.edu.br](mailto:kaled@uft.edu.br)

Universidade Federal do Tocantins

DENIS RICARDO CARLOTO

[denis@uft.edu.br](mailto:denis@uft.edu.br)

Universidade Federal do Tocantins

### **RESUMO**

Este relato apresenta a experiência do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEEQ) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), iniciado em julho de 2024 como ação afirmativa e resposta a uma demanda histórica dos movimentos sociais quilombolas. Voltado à formação de professores(as) quilombolas, o curso busca fortalecer a identidade cultural, a autonomia intelectual e a atuação crítica desses educadores(as) em suas comunidades e em outros espaços educativos, em consonância com o que defendem Gomes (2017) e Munanga (2005) acerca da valorização das identidades étnico-raciais na educação. A proposta pedagógica baseia-se na Alternância Pedagógica, que organiza a formação em dois momentos complementares: o Tempo Universidade (TU), dedicado a estudos teóricos e práticos, e o Tempo Quilombo (TQ), voltado à aplicação, investigação e extensão, incluindo o estágio supervisionado. Essa dinâmica garante que o aprendizado dialogue diretamente com o território, articulando saberes tradicionais e conhecimentos científicos (Desroche, 1982; Arroyo, 2011). Um dos diferenciais do LIEEQ é a participação de mestres de saberes da tradição quilombola como professores convidados, atuando junto aos docentes da UFT. Esses mestres, reconhecidos por sua experiência, saberes e liderança nas comunidades, contribuem como formadores, transmitindo conhecimentos ancestrais, práticas culturais e valores coletivos que fortalecem a educação identitária, conforme destacam Petronilha Silva (2005) e as



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB, 2012). O currículo, de caráter multidisciplinar, tem como eixo as Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), articuladas a uma perspectiva freireana de educação crítica, transformadora e dialógica (Freire, 1970; 1996). A gestão do curso é participativa, envolvendo representantes das comunidades quilombolas dos(as) estudantes, o que assegura a construção coletiva do percurso formativo. As atividades iniciais revelaram um espaço de troca de experiências e fortalecimento dos vínculos entre universidade e comunidade. O LIEEQ reafirma o compromisso com uma educação que respeita e valoriza a diversidade, constituindo-se como política afirmativa e instrumento de reparação histórica, formando educadores(as) capazes de articular práticas pedagógicas críticas com as realidades quilombolas e contribuir para a justiça social.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola, Formação de professores quilombolas; Currículo.

## 1. Introdução

A criação da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEEQ) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2024, constitui uma resposta institucional às lutas históricas dos movimentos quilombolas por acesso, permanência e sucesso na educação superior, bem como por uma formação docente coerente com seus territórios, memórias e projetos de futuro. Trata-se de uma experiência que conjuga ação afirmativa e inovação pedagógica, procurando deslocar o eixo da formação inicial do campo estritamente escolar para o âmbito mais amplo do território quilombola, compreendido como espaço de vida, trabalho, memória e produção de conhecimentos.

Este artigo deriva de um relato de experiência e tem por objetivo analisar o desenho, a implementação inicial e os resultados preliminares do LIEEQ a partir de quatro eixos: (i) marco legal e histórico da educação escolar quilombola; (ii) fundamentos teórico-metodológicos (identidade, educação das relações étnico-raciais e alternância pedagógica); (iii) organização curricular, com destaque para a co-docência com mestres de saberes da tradição; e (iv) evidências preliminares de aprendizagens e desafios para a consolidação do curso.

A aposta central do LIEEQ é que formação docente em alternância — articulando Tempo Universidade (TU) e Tempo Quilombo (TQ) — potencializa uma pedagogia do território, na qual saberes tradicionais e acadêmicos se encontram e se tensionam, produzindo conhecimentos contextualizados e socialmente referenciados.



## 2. Marco legal e histórico

A educação escolar quilombola se inscreve em um conjunto de marcos legais e normativos que reconhecem direitos, identidades e especificidades:

- Constituição Federal de 1988, art. 215 e 216, que asseguram a proteção das manifestações culturais e do patrimônio cultural brasileiro, incluindo os grupos formadores da sociedade.
- Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta a identificação, o reconhecimento, a delimitação e a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas.
- Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatórios os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica, reposicionando a discussão sobre relações étnico-raciais no currículo.
- Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola), que estabelece princípios, gestão participativa e organização curricular específica, com ênfase no território como referência formativa e no protagonismo das comunidades.
- Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.

No Tocantins, a presença de comunidades quilombolas e a atuação de seus movimentos sociais colocam o desafio de construir processos formativos que dialoguem com o território e promovam reparação histórica. O LIEEQ emerge nesse contexto como política afirmativa que estrutura acesso, permanência e protagonismo na formação de professores(as) quilombolas.

## 3. Fundamentos teórico-metodológicos

A perspectiva adotada compreende identidade como construção histórica, relacional e política. Munanga (2005) destaca a importância de desnaturalizar estereótipos raciais e



enfrentar o racismo estrutural na escola. Gomes (2017) enfatiza que currículos comprometidos com a educação das relações étnico-raciais ressignificam pertencimentos e abrem espaço para memórias e narrativas historicamente silenciadas. Nessa direção, Petronilha Silva (2005) sustenta que reconhecer e valorizar saberes de matriz africana implica incorporar epistemologias e práticas pedagógicas não hegemônicas.

Farias e Almeida (2025) reforçam que os saberes da tradição configuram uma “ciência primeira”, pois sustentam práticas históricas de sobrevivência e organização comunitária. Inspirado em Freire (1970; 1996), o LIEEQ assume a educação como prática da liberdade e da dialogicidade, privilegiando a problematização da realidade, a leitura crítica do mundo e a produção de sentidos coletivos. O diálogo de saberes não é mera justaposição entre ciência e tradição, mas práxis, em que os sujeitos produzem conhecimento situado e comprometido com a transformação social.

A alternância, tal como formulada por Desroche (1982) e desenvolvida no Brasil por Arroyo (2011) e outros autores, organiza a formação em ciclos entre TU e TQ, com dispositivos formativos específicos (cadernos de campo, projetos de estudo, planos de intervenção, rodas de conversa, cartografias sociais). No LIEEQ, a alternância é princípio e método:

- no TU, concentram-se estudos teóricos, oficinas metodológicas, seminários com mestres(as) dos saberes da tradição e docentes e planejamento de intervenções;
- no TQ, ocorrem pesquisa de campo, extensão e estágio supervisionado, quando os(as) estudantes implementam, registram e avaliam ações pedagógicas em suas comunidades, em seus territórios.

#### **4. Organização curricular do LIEEQ**

O currículo é multidisciplinar e tem como eixo as Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), articuladas a componentes de Linguagens, Educação do Campo, Didática, Metodologias de ensino e Práticas de Pesquisa e Extensão. Quatro princípios orientam a organização:



1. Território como referência: o planejamento parte de problemas reais das comunidades (memória, terra, água, trabalho, cultura, saúde, juventudes, gênero e geração).
2. Interdisciplinaridade: os componentes se organizam em temas geradores (Freire), que integram saberes e linguagens.
3. Co-docência: docentes da UFT atuam com mestres de saberes da tradição das comunidades, compartilhando planejamento, condução de atividades e avaliação.
4. Avaliação formativa: processos avaliativos contínuos, com autoavaliação, coavaliação, rubricas e portfólios.

#### 4.1 Componentes e dispositivos didáticos (exemplos):

- História e Memória Quilombola: história oral, acervos comunitários, linhas do tempo e mapas afetivos.
- Geografias do Território: cartografia social, uso do território, recursos naturais, conflitos e políticas públicas.
- Linguagens e Artes da Tradição: música, dança, culinária, narrativas, corporeidades e performance como linguagens pedagógicas.
- Práticas Pedagógicas em Alternância: elaboração de Planos de Estudos em Alternância (PEA), diários de campo e projetos integradores.
- Gestão e Participação Social: conselhos, associações, direitos territoriais, incidência política e controle social.

### 5. Mestres(as) de saberes da tradição: coformadores no LIEEQ

A presença de mestres(as) de saberes da tradição quilombola como professores convidados é um diferencial e uma afirmação epistemológica. Esses sujeitos — griôs, rezadeiras, parteiras, lideranças, artesãos, mestras de culinária, mestres de capoeira, guardiões de sementes, entre outros — são reconhecidos pelas comunidades por sua autoridade moral e pedagógica.

#### 5.1 Seleção, papel e reconhecimento



- Indicação comunitária: as comunidades dos(as) estudantes indicam mestres, garantindo legitimidade.
- Co-docência e co-planejamento: os mestres participam de todas as etapas — planejamento, execução, avaliação e socialização — com valorização de autoria (certificados, bolsas, registro de participação).
- Materialização no currículo: os conteúdos trazidos pelos(as) mestres(as) não são “conteúdos extra”, mas núcleos formativos em diálogo com as áreas do conhecimento.

## 5.2 Dispositivos de integração

Os dispositivos de integração adotados no LIEEQ buscam articular os saberes acadêmicos com os conhecimentos tradicionais, promovendo espaços formativos em que a experiência e a memória das comunidades são reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Nesse contexto, destacam-se três estratégias principais.

As aulas-oficina configuram-se como momentos de prática pedagógica em que a culinária, a música, os rituais, as artes e o manejo ambiental assumem papel central. Nessas oficinas, o aprender se dá por meio da experiência, da prática e da partilha coletiva, transformando elementos da cultura quilombola em metodologias vivas de ensino.

As rodas de memória constituem outro dispositivo fundamental, permitindo que mestres, lideranças e moradores compartilhem narrativas sobre suas trajetórias, lutas e conquistas. Esses relatos fortalecem os vínculos identitários e o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que funcionam como recurso pedagógico para a reflexão crítica sobre a história e a cultura quilombola.

Por fim, os cadernos de saberes representam o esforço de registro, tanto escrito quanto audiovisual, das experiências e conhecimentos mobilizados ao longo do curso. Esses materiais funcionam como um repositório comunitário, assegurando a preservação da memória coletiva e possibilitando a circulação dos saberes entre diferentes gerações.

## 6. Metodologia do relato



O presente texto configura-se como relato de experiência com abordagem qualitativa. As fontes de informação incluem: (i) documentos institucionais de criação do curso; (ii) planos de ensino e registros de atividades em TU e TQ; (iii) diários de bordo de estudantes e docentes; (iv) relatos de mestres; e (v) rodas de conversa realizadas no encerramento dos primeiros ciclos.

Participaram estudantes quilombolas ingressantes em 2024, docentes da UFT e mestres(as) de saberes da tradição das comunidades.

Adotou-se análise temática orientada por três categorias a priori: identidade e pertencimento; diálogo de saberes; e aprendizagens pedagógicas em alternância. Emergiram, ainda, subcategorias relativas à permanência estudantil e à infraestrutura.

## **7. Resultados: evidências formativas iniciais**

As atividades iniciais evidenciaram ampliação da autoestima étnico-racial e do orgulho quilombola. Mapas afetivos e rodas de memória favoreceram o reconhecimento de narrativas familiares e comunitárias, deslocando o lugar social dos saberes quilombolas de “conteúdos folclóricos” para conhecimento legítimo. A presença dos mestres, como autoridades pedagógicas, foi frequentemente citada pelos(as) estudantes como decisiva para “ver a si e à comunidade como protagonistas” da formação.

Os Planos de Estudos em Alternância (PEA) evidenciaram a capacidade de formular problemas geradores ancorados no território (água e saneamento, alimentação escolar com produtos locais, memória e toponímia quilombola, juventudes e trabalho). No TQ, os(as) estudantes implementaram oficinas e sequências didáticas em escolas e espaços comunitários, com registros em diários de campo e devolutivas em feiras de saberes. No TU subsequente, analisaram coletivamente os resultados, revisando objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação.

A co-docência com mestres ampliou a diversidade de linguagens (música, corpo, culinária, artes, oralidade) e problematizou epistemologias hegemônicas. Nos seminários, as práticas foram discutidas à luz de referenciais acadêmicos, produzindo sínteses criativas (ex.:





cartilhas culinárias com história e geografia dos alimentos; roteiros de trilhas interpretativas com botânica popular e ciências).

A gestão participativa — com representantes das comunidades no colegiado — fortaleceu o controle social do curso e a pertinência formativa. A pactuação de calendários e a construção de planos de permanência (auxílios, transporte, moradia, alimentação) emergiram como condições de possibilidade para continuidade dos estudos.

### 7.1 Tempo Quilombo 2025.1

A culminância do Tempo Quilombo (TQ) ocorreu em 28 e 29 de junho de 2025, na Comunidade Quilombola Kalunga, município de Monte Alegre de Goiás (GO).

Na manhã do dia 28, realizamos o deslocamento a partir da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias. Ao chegarmos à comunidade, após as apresentações entre docentes, estudantes e moradores, fomos acolhidos com almoço preparado pela própria Comunidade.

No início da tarde, participamos de uma roda de conversa com Dona Procópio dos Santos (reconhecida como segunda mestra de produção de saberes) e outras lideranças locais — Seu Vital, Tuya e Bia.

À noite, houve apresentações culturais com ampla participação dos/as estudantes da graduação em Educação Escolar Quilombola, mestres/as dos saberes e membros da Comunidade Kalunga: Dança do Boilé, Sussa/Suça/Súcia, contos e causos da comunidade, capoeira, fogueira e violão.

Na manhã do dia 29, após café da manhã organizado pela Comunidade, realizamos nova roda de conversa com a comunidade escolar das Escolas Kalunga, dedicada ao tema da Educação Escolar Quilombola. Em seguida, houve almoço e, na parte da tarde, retorno à UFT – Campus Arraias.

A hospedagem do grupo ocorreu em barracas no centro de apoio da Comunidade, no entorno da Casa e do Museu de Dona Procópio.

Destacamos a importância do TQ pelo estreitamento de vínculos entre membros da Comunidade, mestres/as dos saberes, docentes e estudantes. Esse encontro promove trocas de





experiências, pesquisa de campo, registros sistemáticos, avaliações pedagógicas e planejamentos orientados pelos problemas e demandas apresentados pela Comunidade, especialmente em torno de memória, território, água, trabalho, cultura, saúde, juventude e gênero.

## 8. Desafios e encaminhamentos

Persistem desafios de permanência estudantil (recursos para deslocamento durante o TQ, conectividade, equipamentos), exigindo articulação com políticas de assistência estudantil e com prefeituras/associações para logística dos deslocamentos.

A valorização material (bolsas, diárias, certificação) e burocrática (processos de contratação) dos(as) mestres(as) precisa ser estabilizada, com normativas internas que assegurem continuidade da co-docência e registros de autoria nos produtos formativos.

A alternância demanda flexibilização de calendários e espaços para armazenamento e produção de materiais (cozinhas pedagógicas, salas multiuso). Recomenda-se consolidar um Laboratório de Saberes em Alternância com apoio técnico e de acervo.

A avaliação formativa requer rubricas para monitorar desenvolvimento de competências (planejamento, mediação pedagógica, registro, reflexão crítica) e instrumentos para acompanhar impactos nas escolas/comunidades (questionários, grupos focais, indicadores de participação). Sugere-se institucionalizar um Observatório da Educação Escolar Quilombola vinculado ao curso.

## 9. Discussão

Os resultados, ainda que muito preliminares, dialogam com Munanga (2005), para quem políticas de reconhecimento precisam se articular a transformações curriculares. O LIEEQ opera essa transformação ao centralizar o território como método e conteúdo da formação, deslocando o olhar da escola como único espaço legítimo de aprendizagem. Em sintonia com Freire, a alternância favorece práticas que partem do mundo vivido e retornam a ele em forma de intervenção reflexiva.



A co-docência com mestres tensiona hierarquias de saber, descolonizando o currículo ao reconhecer autoridade epistêmica aos sujeitos da tradição. Em termos de formação docente, as experiências de TQ evidenciaram desenvolvimento de competências situadas (planejamento em contexto, mediação intercultural, uso de linguagens plurais, investigação-formação), aspectos frequentemente pouco trabalhados em percursos convencionais.

Por outro lado, a sustentabilidade da proposta depende de arranjos institucionais que garantam permanência, financiamento e marcos para a participação dos mestres. Tais condições são coerentes com as DCN da Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB, 2012), que preveem gestão participativa e currículo contextualizado.

## 10. Considerações finais

A experiência inaugural do LIEEQ/UFT indica que a Alternância Pedagógica, ancorada em direitos, identidades e território, constitui um caminho consistente para a formação de professores(as) quilombolas comprometidos(as) com justiça social, autonomia intelectual e valorização de saberes. Os resultados iniciais mostram fortalecimento identitário, ampliação de repertórios pedagógicos e aprofundamento do vínculo universidade-comunidade.

Como agenda imediata, propõe-se: (i) consolidar normativas para co-docência e reconhecimento de mestres; (ii) instituir políticas de permanência vinculadas aos ciclos de TU/TQ; (iii) criar um Observatório de acompanhamento e avaliação; e (iv) publicar materiais didáticos produzidos em alternância (cartilhas, vídeos, cadernos de saberes) como bens comuns educacionais.

O LIEEQ reafirma que a universidade pública, ao dialogar com os sujeitos de direitos e seus territórios, pode reparar ausências históricas e reinventar a formação docente a partir de epistemologias e práticas que emergem das comunidades quilombolas.

## Referências

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. *Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ*.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2024. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>.

Acesso em: 13 nov. 2025.

DESROCHE, H. *A pedagogia da alternância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

FARIAS, Carlos Aldemir; ALMEIDA, Maria da Conceição de Almeida. *Educação e saberes da tradição*. 1. ed. São Paulo: LF Editorial, 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, P. B. G. *Africanidades e educação: repensando a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

