

Educação decolonial e formação docente: reflexões sobre práticas pedagógicas em contextos quilombolas e indígenas

Daniel de Oliveira Baptista - Instituto René Rachou - Fiocruz Minas

Maria Helena de Assis Laranjeira Gomes - UNEB

Ana Paula Rodrigues de Sousa - UNEMAT

José Humberto Verissimo Zuchetti - UNEMAT

Jufran Alves Tomaz - FATEC

Valdeilson Romanielo - Must

Cristiane Félix da Silva Souto - UFPE

Andréia Severina da Silva - UFPE

Luiz Henrique de Lacerda - UFMG

Kelly Cristina Encide de Vasconcelos - Unimar

Damião de Almeida Manuel - Malanje

Elijane dos Santos Silva - UNESP

Arlindo Turingeni Mwafufyomwenyo - Cunene

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam em contextos quilombolas e indígenas, à luz dos princípios da educação decolonial. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem descritiva, com base em uma amostra composta por 20 profissionais da educação que atuam em comunidades tradicionais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados qualitativamente, com foco nos relatos, experiências e percepções dos participantes. Os resultados revelaram desafios significativos na formação docente para lidar com as especificidades culturais e históricas dessas populações, além de apontarem para práticas inovadoras e transformadoras quando os princípios da decolonialidade são efetivamente incorporados. Conclui-se que a formação docente precisa ser urgentemente reconfigurada para promover uma educação verdadeiramente intercultural, crítica e emancipatória, respeitando os saberes e identidades quilombolas e indígenas.

Palavras-chave: Educação; Decolonial; Qilombola.

Date of Submission: 02-06-2025

Date of Acceptance: 12-06-2025

I. Introdução

A educação brasileira, historicamente estruturada a partir de um modelo eurocêntrico, carrega em si marcas profundas de exclusão e silenciamento de saberes tradicionais, especialmente os pertencentes a comunidades quilombolas e indígenas. Essas populações, por séculos, foram marginalizadas tanto no discurso quanto na prática pedagógica, sendo frequentemente reduzidas a objetos de estudo ou folclorizadas em atividades escolares pontuais e descontextualizadas. Essa realidade exige uma mudança urgente na forma como concebemos o ensino, especialmente nos territórios onde essas comunidades vivem e mantêm suas tradições vivas (Alexandre, 2013).

A proposta da educação decolonial surge como uma resposta crítica a esse cenário, propondo a desconstrução de epistemologias coloniais que ainda dominam os currículos, as metodologias e os discursos escolares. Ela propõe a valorização de saberes outros - os saberes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e populares -, reconhecendo a pluralidade epistêmica como elemento fundamental para uma educação emancipadora. A educação decolonial busca, assim, repensar as relações de poder e conhecimento dentro da escola, dando protagonismo às vozes historicamente subalternizadas (Alves; Teixeira; Santos, 2022).

No contexto das comunidades quilombolas e indígenas, essa proposta ganha ainda mais relevância, pois trata-se de espaços onde a identidade cultural, os modos de vida e as tradições sofrem constantes ameaças. Para além do reconhecimento da diversidade cultural, é preciso construir práticas pedagógicas que efetivamente dialoguem com os saberes locais, respeitem os modos próprios de organização social e reconheçam o direito à diferença. Isso exige uma formação docente sensível, crítica e comprometida com a justiça social e epistêmica (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023).

No entanto, muitos professores e professoras que atuam nesses territórios ainda recebem uma formação inicial pautada em uma lógica homogênea, urbana e ocidentalizada, que pouco contempla a complexidade e as especificidades dos contextos tradicionais. Tal lacuna formativa gera insegurança, práticas pedagógicas ineficazes e, muitas vezes, o reforço de estigmas e preconceitos. A ausência de políticas públicas eficazes e de formação continuada voltada para a interculturalidade agrava ainda mais esse cenário (Camargo; Faustino; Benite, 2023).

Ao mesmo tempo, surgem experiências potentes e inspiradoras, conduzidas por docentes que buscam romper com essas lógicas coloniais e construir um ensino comprometido com a valorização das culturas locais. Esses profissionais, muitas vezes oriundos das próprias comunidades ou com profundo envolvimento com elas, têm protagonizado práticas inovadoras que revelam caminhos possíveis para uma educação mais justa, crítica e plural. Estudar essas experiências é fundamental para compreender como a educação decolonial pode ser implementada de maneira efetiva (Coelho; Brito, 2020).

Nesse sentido, a reflexão sobre a formação docente à luz da educação decolonial implica revisitar não apenas os conteúdos curriculares, mas também os métodos pedagógicos, os materiais didáticos, os processos avaliativos e, sobretudo, as relações construídas entre escola e comunidade. Essa perspectiva amplia o debate para além da mera presença de conteúdos sobre cultura afro-indígena, exigindo transformações profundas nas estruturas educacionais (Coelho; Brito, 2020).

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas adotadas por docentes que atuam em comunidades quilombolas e indígenas, com base nos princípios da educação decolonial, buscando compreender os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas e as possibilidades de ressignificação da formação docente nesses contextos.

II. Materiais e métodos

Esta pesquisa se caracterizou como descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como foco compreender as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores e professoras que atuam em comunidades quilombolas e indígenas. A escolha dessa abordagem se justifica pela natureza do objeto de estudo, que requer uma análise profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua atuação docente em contextos culturalmente diversos e historicamente marginalizados (Lima et al., 2020; Lima; Domingues Junior; Gomes, 2023; Lima; Domingues Júnior; Silva, 2024; Lima; Domingues Júnior; Silva, 2024; Lima; Silva; Domingues Júnior, 2024).

A amostra foi composta por 20 profissionais da educação, sendo 10 docentes que atuam em escolas situadas em comunidades quilombolas e 10 em comunidades indígenas, distribuídas em diferentes regiões do Brasil. Os critérios de inclusão consideraram professores em exercício com, no mínimo, dois anos de atuação nessas comunidades, de forma a garantir um acúmulo de vivências pedagógicas significativas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre janeiro e março de 2025. As entrevistas foram conduzidas de forma presencial quando possível, e virtualmente nos casos em que o deslocamento se mostrava inviável. Os questionamentos abordaram temas como formação inicial e continuada, adaptação do currículo às especificidades culturais, desafios pedagógicos, estratégias de ensino e relação com a comunidade. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo, com base em categorias previamente definidas e outras emergentes durante o processo analítico.

As falas dos participantes foram identificadas por códigos alfanuméricos (por exemplo, E01 a E20), a fim de preservar a identidade dos mesmos e garantir o anonimato. A categorização dos dados seguiu três eixos principais: a) formação docente e decolonialidade; b) práticas pedagógicas contextualizadas; c) relação escola-comunidade. Cada um desses eixos permitiu uma análise detalhada das experiências vivenciadas pelos educadores, revelando as tensões, contradições e potencialidades presentes no cotidiano escolar.

III. Resultados e discussões

As análises revelaram um cenário complexo, marcado por desafios estruturais e epistemológicos, mas também por práticas pedagógicas criativas e resistentes. Um dos primeiros elementos observados foi a ausência de uma formação inicial voltada para a diversidade cultural. Segundo E01, "na universidade, quase não tivemos discussões sobre povos tradicionais. Fui aprender com a comunidade, no dia a dia mesmo". Esse relato foi reiterado por E07, que afirmou: "a formação que tive era muito genérica, não abordava nada sobre quilombos, sobre cultura negra. Aprendi mais ouvindo as lideranças da comunidade do que nos livros da faculdade".

Outro aspecto recorrente foi o sentimento de despreparo por parte dos docentes no início de suas trajetórias em escolas indígenas ou quilombolas. E05 relatou: "me senti completamente perdido nos primeiros meses. Não sabia como abordar os conteúdos de forma respeitosa, sem impor uma visão externa sobre a cultura dos alunos". E08 complementou: "tive medo de cometer erros. A gente não quer ofender, mas falta preparo mesmo".

Apesar das dificuldades, muitos docentes buscaram construir alternativas a partir do diálogo com a comunidade. E03 relatou que passou a frequentar reuniões com as lideranças locais para compreender melhor o contexto em que estava inserido. "Aprendi mais nas rodas de conversa com os mais velhos da aldeia do que em qualquer curso de capacitação", afirmou. Esse esforço de escuta e aproximação foi identificado como um dos principais diferenciais entre práticas pedagógicas coloniais e decoloniais.

Em relação aos materiais didáticos, muitos professores apontaram a ausência de conteúdos representativos como um entrave à prática pedagógica. E10 observou: "os livros didáticos que chegam às escolas praticamente ignoram a realidade quilombola. A gente tem que adaptar tudo". E12 destacou: "os livros vêm com histórias que os alunos não se identificam. Por isso, começamos a construir nossos próprios textos, com base nas histórias contadas pelos mais velhos".

O currículo, por sua vez, é um campo de disputas constante. Segundo E14, "há uma cobrança para seguir a matriz curricular da rede, que muitas vezes não conversa com a realidade local". Para driblar isso, alguns docentes adotam estratégias híbridas. E06 relatou: "sigo o currículo nas disciplinas básicas, mas introduzo conteúdos próprios da cultura indígena nas aulas de arte e história, por exemplo". Essa "curricularização informal" tem sido uma ferramenta de resistência e valorização dos saberes locais.

A presença de professores oriundos das próprias comunidades foi identificada como um fator determinante para o sucesso das práticas pedagógicas. E15, indígena e docente, afirmou: "eu ensino a partir daquilo que vivi. Os alunos se reconhecem em mim, e isso cria um vínculo importante". Esse reconhecimento identitário também é valorizado pelos alunos, como apontado por E18: "quando os alunos percebem que o professor entende a cultura deles, eles se sentem mais confiantes para participar".

Outro elemento importante identificado foi a interdisciplinaridade. Professores que atuam de maneira integrada com outras áreas do conhecimento conseguem promover uma aprendizagem mais significativa. E09 compartilhou: "nós trabalhamos com projetos que envolvem história, ciência e linguagem a partir da vivência da comunidade. Por exemplo, estudamos as plantas medicinais da região e, com isso, abordamos vários conteúdos do currículo".

Além disso, o vínculo afetivo com a comunidade foi destacado como central na prática pedagógica. E13 afirmou: "não é possível ensinar aqui sem envolvimento emocional. A escola faz parte da vida das pessoas, não é algo separado". Essa imbricação entre escola e comunidade desafia modelos escolares ocidentalizados, que tendem a separar o saber da vivência.

No que se refere à avaliação, os docentes relataram a necessidade de rever os métodos tradicionais. E04 afirmou: "não dá para avaliar só com prova escrita. A gente valoriza as falas, os saberes orais, as produções artísticas, as histórias contadas". Esse reconhecimento das múltiplas formas de expressão do conhecimento é um dos pilares da proposta decolonial. O uso das línguas maternas também apareceu como uma estratégia importante, embora ainda enfrentando barreiras. Em comunidades indígenas, como relatado por E19, "muitas crianças falam primeiro a língua indígena, e só depois o português. O ensino bilíngue é essencial, mas falta apoio do governo". E20 ressaltou: "tentamos valorizar a língua, mas os materiais são escassos".

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que práticas pedagógicas decoloniais não nascem prontas, mas são construídas no cotidiano, por meio do diálogo, da escuta e da experimentação. E11 sintetizou bem essa perspectiva ao dizer: "educar aqui é um processo constante de reaprender. A gente ensina, mas também aprende muito com os alunos e com a comunidade".

IV. Conclusão

A pesquisa evidenciou que a construção de uma prática pedagógica decolonial em contextos quilombolas e indígenas está diretamente vinculada à sensibilidade, à escuta ativa e ao compromisso ético dos profissionais da educação. Ainda que os desafios sejam muitos — como a falta de formação adequada, ausência de materiais didáticos representativos e pressões curriculares homogêneas —, há experiências significativas sendo desenvolvidas por educadores comprometidos com a transformação social.

Essas experiências demonstram que é possível repensar a formação docente a partir de uma lógica intercultural, crítica e situada, que reconheça os saberes locais não como curiosidades ou adendos ao currículo, mas como fundamentos legítimos do processo educativo. Para isso, é urgente que políticas públicas valorizem e incentivem a formação continuada específica para o trabalho em territórios tradicionais.

A valorização das identidades, línguas, histórias e práticas culturais quilombolas e indígenas é uma via essencial para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Isso só será possível quando o diálogo entre escola e comunidade for fortalecido e quando os docentes forem reconhecidos como agentes transformadores, aptos a reconfigurar práticas e currículos a partir de uma perspectiva decolonial.

Portanto, reafirma-se a necessidade de uma educação que não apenas tolere a diferença, mas que a celebre e a integre de maneira orgânica à prática pedagógica. A formação docente precisa, assim, ser redimensionada para promover uma educação voltada à justiça epistêmica, à equidade cultural e ao respeito à diversidade que compõe a riqueza sociocultural do Brasil.

Referências

- [1]. ALEXANDRE, I. J. Diversidade cultural, relações e educação na UNEMAT. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)**. Cáceres, v. 20, n. 2, p. 115-126, Jul/Dez. 2013.
- [2]. ALVES, L.; TEIXEIRA, D.; SANTOS, W. N. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022.
- [3]. ARAÚJO, E. M.; NOGUEIRA, E. N. N. C.; GUERRA, A. L. R. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 17387-17399, 2023.
- [4]. CAMARGO, M. J. R.; FAUSTINO, G. A. A.; BENITE, A. M. C. Denegrindo trajetórias acadêmicas: formação docente em Química e a Lei 10.639/2003. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23045, 2023.
- [5]. COELHO, W. de N. B.; DE BRITO, N. J. C. DEZ ANOS DA LEI N. 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES RACIAIS EM ARTIGOS (2003/2013): UM TEMA EM DISCUSSÃO. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020.
- [6]. LIMA, L. A. O. et al. Quality of life at work in a ready care unit in Brazil during the covid-19 pandemic. **International Journal of Research -GRANTHAALAYAH**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 318-327, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i9.2020.1243>
- [7]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES JUNIOR, GOMES, O. V. O. Saúde mental e esgotamento profissional: um estudo qualitativo sobre os fatores associados à síndrome de burnout entre profissionais da saúde. **Boletim de Conjuntura Boca**, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10198981>
- [8]. Lima, L. A. O., Domingues Júnior, P. L., & Silva, L. L. (2024). Estresse ocupacional em período pandêmico e as relações existentes com os acidentes laborais: estudo de caso em uma indústria alimentícia. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, 17(1), 34-47. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v17i1.7484>.
- [9]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES, P. L.; SILVA, R. T. . Applicability of the Servqual Scale for Analyzing the Perceived Quality of Public Health Services during the Covid-19 Pandemic in the Municipality of Três Rios/RJ, Brazil. **International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)**, v. 12, p. 17-18, 2024. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.1208003>
- [10]. LIMA, L. A. O.; SILVA, L. L.; DOMINGUES JÚNIOR, P. L. Qualidade de Vida no Trabalho segundo as percepções dos funcionários públicos de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). **REVISTA DE CARREIRAS E PESSOAS**, v. 14, p. 346-359, 2024. <https://doi.org/10.23925/recap.v14i2.60020>