

Artigos Publicação Contínua

Etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas na formação continuada de professores(as)

Ethnoknowledge and Quilombola Social Technologies
in continuing teacher education

Marileide do Carmo Amorim Arruda¹ 
Suely Dulce de Castilho¹ 

¹Universidade Federal de Mato Grosso , Cuiabá, MT, Brasil

Resumo

Em contexto quilombola de Poconé/MT, na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, este artigo analisa a formação continuada de professores(as) orientada pelos etnossaberes e pelas Tecnologias Sociais Quilombolas. O objetivo é refletir sobre os impactos desse processo na organização do trabalho pedagógico. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação e na observação participante, dialogando com perspectivas decoloniais a partir de Gomes, Munanga, Hampaté Bâ, Castilho, Mbembe e Quijano. Os resultados evidenciam a revisão de planejamentos, a incorporação de saberes do território às práticas curriculares, a reorientação do Projeto Político-Pedagógico e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, indicando deslocamentos concretos na prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada; Etnossaberes; Tecnologias Sociais Quilombolas; Impactos; Educação Quilombola

Abstract

In a quilombola context in Poconé, Mato Grosso, at Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, this article examines a continuing teacher education process guided by ethnoknowledge and Quilombola Social Technologies. The study aims to reflect on the impacts of this process on the organization of pedagogical work. It adopts a qualitative approach grounded in action research and participant observation, drawing on decolonial, African, and Afro-diasporic perspectives inspired by Gomes, Munanga, Hampaté Bâ, Castilho, Mbembe, and Quijano. The findings reveal revisions in lesson planning, the incorporation of territorial knowledge into curricular practices, the reorientation of the school's Political-Pedagogical Project, and strengthened ties between school and community, indicating concrete shifts in pedagogical practice.

Keywords: Continuing education; Ethnoknowledge; Quilombola Social Technologies; Impacts; Quilombola Education

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma formação continuada de professores em andamento, desenvolvida na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, situada na Comunidade Quilombola São Benedito, no município de Poconé, Mato Grosso. A formação constitui-se como desdobramento de uma pesquisa de doutorado e foi construída a partir do diálogo com a comunidade e com a escola, considerando suas especificidades históricas, culturais e territoriais.

No campo da Educação Escolar Quilombola, observa-se que, apesar dos avanços normativos, como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e reconhece a centralidade da identidade, do território e dos saberes tradicionais na organização curricular (BRASIL, 2012), persistem desafios na efetivação dessas orientações no cotidiano escolar. Diante desse cenário, o objetivo geral do artigo é refletir sobre os impactos da formação continuada de professores, desenvolvida a partir da perspectiva dos etnossaberes e das Tecnologias Sociais Quilombolas, na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida. A questão que orienta o estudo indaga de que forma essa formação pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com os saberes e experiências do território.

O argumento central sustenta que a incorporação dos etnossaberes e das Tecnologias Sociais Quilombolas à formação docente constitui uma estratégia pedagógica e política de enfrentamento à colonialidade do currículo, possibilitando a valorização da memória, da ancestralidade e da identidade quilombola no espaço escolar.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação e na observação participante. Os resultados parciais evidenciam que, embora a formação esteja em andamento, já se observam impactos na reflexão crítica dos professores, na revisão do Projeto Político-Pedagógico e na inserção de práticas pedagógicas orientadas pelos saberes da comunidade.

O artigo está organizado em cinco partes: além desta introdução, a segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos; a terceira discute o referencial teórico; a quarta analisa os dados empíricos produzidos no processo formativo; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contexto do estudo e delineamento da pesquisa

A presente investigação decorre de uma formação teórico-metodológica desenvolvida com docentes e servidores de unidades de ensino localizadas na Comunidade Quilombola São Benedito e em comunidades adjacentes que atendem estudantes quilombolas, no município de Poconé, Mato Grosso. A formação integra uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como foco refletir sobre a prática educativa a partir de uma perspectiva contextualizada, valorizando a história, a memória e os saberes do território quilombola, com vistas à reelaboração da proposta curricular da escola.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no método da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), por compreender que esse delineamento possibilita a articulação entre investigação e ação pedagógica, promovendo a

participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa considera o contexto como elemento central para a compreensão dos significados atribuídos às práticas sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, situada na zona rural do município de Poconé/MT, envolvendo professores e demais profissionais da comunidade escolar.

A aproximação com a comunidade quilombola ocorreu a partir de vínculos previamente estabelecidos entre a pesquisadora e o território, fortalecidos ao longo de sua atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de Poconé/MT. Essa inserção favoreceu a construção de uma relação de confiança com os participantes e possibilitou a identificação das demandas formativas do coletivo escolar, em diálogo com a coordenação da escola e com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação-GEPE/UFMT.

A formação foi realizada no próprio território da comunidade quilombola, respeitando os saberes locais e ampliando o convite a profissionais de escolas vizinhas que atendem estudantes quilombolas. Considerando que o processo formativo permanece em andamento, os resultados apresentados neste artigo correspondem à etapa inicial da pesquisa, composta por encontros formativos, leituras, debates e reflexões teórico-críticas, orientados por referenciais da decolonialidade, dos etnossaberes e das Tecnologias Sociais Quilombolas.

Produção e coleta de dados

A produção dos dados ocorreu ao longo do processo de formação continuada, compreendido como espaço formativo e investigativo. Em consonância com a abordagem qualitativa e com os pressupostos da pesquisa-ação, os dados foram produzidos a partir de diferentes procedimentos, visando captar as percepções, reflexões e práticas dos participantes no contexto da escola quilombola.

Os procedimentos de produção de dados incluíram: (a) observação participante durante os encontros formativos; (b) registros escritos das discussões coletivas e das devolutivas realizadas ao final de cada encontro; (c) anotações em diário de campo; e (d) análise de documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e registros de planejamento pedagógico. Esses procedimentos permitiram acompanhar o envolvimento dos participantes, bem como as mudanças percebidas nas práticas e reflexões docentes ao longo da formação.

A observação participante possibilitou registrar interações, falas, tensões e consensos emergentes nos encontros, contribuindo para a compreensão das dinâmicas formativas e das relações estabelecidas entre os saberes escolares e os etnossaberes do território. Os registros escritos e as devolutivas dialogadas favoreceram a sistematização das reflexões produzidas coletivamente, constituindo material empírico para a análise.

Os dados produzidos ao longo do processo formativo foram organizados de modo a subsidiar a etapa de análise, na qual se buscou articular as experiências e percepções dos participantes com os referenciais teóricos mobilizados, especialmente no que se refere aos conceitos de memória, ancestralidade, etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas.

Participantes da pesquisa

A definição do público-alvo foi realizada com base nos critérios específicos da pesquisa de doutorado. A formação foi voltada, prioritariamente, para professores(as) unidocentes, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, estendendo-se a professores(as) de área que demonstraram interesse em participar, bem como os(as) servidores(as) do quadro administrativo das unidades educacionais envolvidas.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 de caracterização dos participantes da formação, de acordo com a função desempenhada, gênero, habilitação e atuação.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da formação

Função	Quantitativo	Gênero	Habilitação	Atuação
Professoras	11	Feminino	Pedagogia/ Matemática	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental
Professores	4	Masculino	Pedagogia/ Geografia	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental
Diretor	1	Masculino	Pedagogia	Gestão Escolar
Coordenadora Pedagógica	1	Feminino	Pedagogia	Gestão Escolar
Vigia	1	Masculino	Tecnólogo Superior em Gestão Pública	Vigilância Escolar
Motorista	1	Masculino	Ensino Médio	Transporte Escolar
Cuidadora de estudante PAEDE	1	Feminino	Pedagogia	Assistente da Educação Especial
Estagiária	1	Feminino	Graduanda Pedagogia	Estágio Supervisionado
Auxiliar de Limpeza	1	Feminino	Ensino Médio	Manutenção de Infraestrutura
Merendeira	1	Feminino	Ensino Médio	Nutrição Escolar
Total de participantes:	23			

Fonte: Autoras (2025)

A análise da composição dos participantes evidencia a predominância do gênero feminino. O grupo docente, incluindo diretor e coordenadora pedagógica, possui majoritariamente formação em Pedagogia, havendo um professor formado em Geografia e uma professora formada em Matemática, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Soma-se a esse grupo uma estagiária com formação em Pedagogia em andamento.

No grupo dos servidores administrativos, que atuam nas funções de limpeza, merenda escolar, transporte e vigilância, destaca-se que o vigia possui formação superior em Tecnólogo em Gestão Pública, enquanto os demais possuem Ensino Médio. A escuta ativa dos participantes revelou que, para a maioria, esta é a primeira

formação específica sobre Educação Escolar Quilombola, apesar de alguns professores atuarem há aproximadamente dez anos em escola quilombola, o que evidencia uma lacuna formativa significativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao pertencimento étnico e à autoidentificação quilombola. Dentre os participantes, quatro se autodeclaram quilombolas, oriundos das comunidades São Benedito, Pantanalzinho e Rodeio, e uma profissional, embora não quilombola, se reconhece como aquilombada. Ressalta-se que, por residirem majoritariamente nas próprias comunidades, professores e servidores estabelecem vínculos significativos com a escola, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que caracterizam o contexto educacional quilombola.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma processual e articulada ao desenvolvimento da formação continuada, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação. Considerou-se que a análise não se restringe a uma etapa final da investigação, mas constitui um movimento contínuo de interpretação, reflexão e reorganização das ações formativas, à medida que os dados iam sendo produzidos no campo.

Os dados empíricos provenientes das observações participantes, dos registros em diário de campo, das devolutivas dialogadas e da análise de documentos institucionais foram organizados e sistematizados, constituindo o corpus analítico da pesquisa. Essa etapa possibilitou uma leitura exploratória do material, com o objetivo de identificar recorrências, temas emergentes e sentidos atribuídos pelos participantes às experiências formativas vivenciadas na escola quilombola.

O procedimento analítico adotado aproximou-se da análise de conteúdo de orientação temática, conforme proposta por Bardin (2016), sem caráter mecanicista ou rígido. A partir da leitura flutuante do material, foram definidas unidades de registro relacionadas às falas, práticas pedagógicas, decisões coletivas e ações desenvolvidas

ao longo da formação. Em seguida, essas unidades foram agrupadas por aproximação de sentidos, dando origem às categorias analíticas.

As categorias foram construídas de forma indutiva, em diálogo permanente com o referencial teórico, especialmente com os conceitos de memória, ancestralidade, resistência cultural, etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas. Esse movimento permitiu articular as experiências concretas do processo formativo com os aportes teóricos mobilizados no estudo, evitando a dissociação entre teoria e empiria.

O processo analítico buscou, assim, ir além da descrição das ações formativas, privilegiando a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às transformações percebidas em suas práticas pedagógicas e na relação com os saberes do território. Reconhece-se que os resultados apresentados possuem caráter parcial, uma vez que a formação permanece em andamento, o que constitui, ao mesmo tempo, um limite e uma potência da pesquisa, ao permitir a continuidade das análises em etapas posteriores.

Considerações ético-metodológicas

Por tratar-se de estudo envolvendo seres humanos, a pesquisa de doutorado foi submetida ao Comitê de Ética da área de Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso, obtendo aprovação para sua realização, em conformidade com a legislação ética-científica vigente. Optou-se pelo anonimato dos participantes, uma vez que sua identificação não impactaria os resultados parciais apresentados.

A pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva de um enfoque participativo, fundamentado nos princípios da pesquisa-ação, garantindo o envolvimento ativo da comunidade escolar em todas as etapas do processo formativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Memória, descolonização e crítica à colonialidade do currículo

A discussão sobre memória e descolonização constitui eixo central para compreender os processos de silenciamento que historicamente atravessam o currículo escolar, especialmente no que se refere às populações negras e quilombolas. No contexto da educação, a colonialidade se manifesta por meio da hierarquização dos saberes, da centralidade de referências eurocêntricas e da invisibilização das experiências, histórias e conhecimentos produzidos nos territórios tradicionais.

A colonialidade do poder, conforme problematizada por Quijano (2010), não se restringe às relações econômicas e políticas, mas estrutura formas de produção do conhecimento e de organização do currículo, legitimando determinados saberes em detrimento de outros. No âmbito escolar, esse processo resulta no apagamento da memória coletiva das populações negras e quilombolas, produzindo currículos que pouco dialogam com os contextos socioculturais nos quais as escolas estão inseridas.

Fanon (2008) contribui para essa reflexão ao evidenciar que os efeitos da colonialidade incidem também sobre a constituição subjetiva dos sujeitos racializados, afetando a forma como estes constroem sua identidade e reconhecem sua própria história. Para o autor, a colonização não atua apenas pela dominação material, mas também pela imposição de representações negativas que atravessam a memória e o imaginário social. Nesse sentido, o sujeito negro passa a se reconhecer a partir de um olhar externo, construído sob a lógica da inferiorização racial.

No contexto desta pesquisa, essas reflexões ajudam a compreender como a colonialidade do currículo ainda atravessa o cotidiano escolar em territórios quilombolas, produzindo silenciamentos que afetam tanto a organização curricular quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Essa dimensão subjetiva da colonialidade é explicitada por Fanon ao afirmar:

O drama do negro é que, quando procura afirmar sua humanidade, precisa lutar contra preconceitos já interiorizados nele mesmo. Não se trata para mim de saber se devo viver ou morrer, mas de saber se devo me deixar enclausurar nas definições que outros fizeram de mim. Minha luta é para me libertar dessas determinações. (FANON, 2008, p. 95).

A partir dessa leitura, compreende-se que a memória não é um campo neutro, mas um espaço de disputa política e simbólica, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade. O silenciamento das memórias negras e quilombolas no currículo escolar contribui para a reprodução de desigualdades raciais e epistêmicas, reforçando processos de subalternização que persistem mesmo após o fim formal do colonialismo.

Munanga (2005) amplia esse debate ao destacar que a ausência da história e da cultura negra no currículo compromete não apenas a formação de estudantes negros, mas a construção de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social. Para o autor, o resgate da memória histórica constitui elemento fundamental para o enfrentamento do racismo e para a valorização das identidades coletivas.

Em diálogo com essa perspectiva, Mbembe (2018) problematiza os mecanismos de produção do que denomina “arquivo colonial”, responsável por organizar o esquecimento e a invisibilização de determinadas experiências históricas. A descolonização da memória, nesse sentido, torna-se condição para a construção de outras narrativas e para a afirmação de epistemologias que emergem dos territórios historicamente marginalizados.

Assim, a crítica à colonialidade do currículo não se limita à denúncia do apagamento, mas aponta para a necessidade de reconstrução das práticas educativas a partir da valorização da memória coletiva e dos saberes produzidos pelas comunidades. Nesse movimento, a ancestralidade e a transmissão intergeracional assumem papel central como fundamentos epistemológicos e políticos para a reconfiguração do currículo escolar, temática aprofundada na seção seguinte.

Ancestralidade e transmissão intergeracional como memória viva

A ancestralidade constitui um elemento central para a compreensão dos modos de produção e transmissão de saberes nas comunidades negras e quilombolas, operando como princípio organizador da memória coletiva e da vida social. Diferentemente de uma noção estática ou meramente ligada ao passado, a ancestralidade configura-se como uma memória viva, que se atualiza no presente por meio das práticas culturais, das relações comunitárias e da transmissão intergeracional de conhecimentos.

No contexto da educação escolar quilombola, a ancestralidade assume caráter epistemológico e político, ao tensionar os limites do currículo tradicional e questionar a hierarquização dos saberes legitimados pela racionalidade eurocêntrica. Ao valorizar os conhecimentos transmitidos entre gerações, a escola pode se constituir como espaço de reconhecimento das histórias, experiências e modos de vida que estruturam o território quilombola.

A transmissão intergeracional ocorre, sobretudo, por meio da oralidade, das práticas cotidianas, dos rituais, do trabalho coletivo e das relações de pertencimento estabelecidas no interior das comunidades. Esses processos garantem a continuidade dos saberes ancestrais e possibilitam que as novas gerações reconheçam sua identidade e sua história como parte constitutiva de sua formação social e cultural.

Hampaté Bâ (2010) destaca a tradição oral como fundamento das sociedades africanas e afrodescendentes, enfatizando que o conhecimento transmitido de geração em geração não se limita a fatos históricos, mas abrange valores éticos, concepções de mundo, formas de convivência e modos de relação com a natureza. Para o autor, a oralidade constitui um sistema legítimo de produção de conhecimento, historicamente desvalorizado pelas epistemologias ocidentais modernas.

Nesse sentido, afirma o autor:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167).

Essa compreensão permite reconhecer a ancestralidade como um processo dinâmico de produção de saberes, que se manifesta em diferentes dimensões da vida comunitária. No território quilombola, a memória ancestral expressa-se em práticas relacionadas ao uso da terra, às plantas medicinais, às manifestações religiosas, às festas tradicionais e às formas de organização coletiva, constituindo um patrimônio cultural e educativo fundamental.

Ao ser incorporada ao currículo escolar, a ancestralidade contribui para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com os saberes do território e fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes quilombolas. Desse modo, a transmissão intergeracional da memória viva não apenas preserva conhecimentos, mas se afirma como estratégia de resistência cultural e pedagógica frente aos processos de apagamento histórico, tema aprofundado na seção seguinte.

Resistência cultural e formas de resistência no contexto colonial e contemporâneo

A resistência cultural das populações quilombolas constitui um processo histórico e contínuo, que se expressa na preservação e na recriação de saberes, práticas sociais e modos de vida diante das múltiplas formas de opressão e silenciamento impostas pela colonialidade. Longe de se restringir a episódios pontuais do passado, a resistência configura-se como prática cotidiana, inscrita nas relações comunitárias, na memória coletiva e nas estratégias de permanência nos territórios.

No campo educacional, a resistência cultural manifesta-se na disputa em torno do currículo e dos conhecimentos legitimados pela escola. As práticas pedagógicas que desconsideram os saberes do território tendem a reforçar processos de exclusão e invisibilização, enquanto aquelas que reconhecem e valorizam as experiências quilombolas contribuem para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural.

Munanga (2005) aponta que a resistência cultural está diretamente relacionada à afirmação da identidade e à valorização da história e da cultura negra, elementos fundamentais para a superação de estereótipos e para a construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, a escola pode assumir papel estratégico ao se constituir como espaço de reconhecimento das identidades coletivas e de produção de novos sentidos para a experiência escolar dos sujeitos quilombolas.

A resistência também se expressa nas formas pelas quais as comunidades reinterpretam e ressignificam as políticas educacionais, adaptando-as às suas realidades e necessidades. Esse movimento evidencia que a escola quilombola não é apenas um espaço de reprodução de normas e conteúdos, mas um território de negociação, criação e reinvenção de práticas educativas, orientadas pelos valores, saberes e memórias da comunidade.

No âmbito da formação continuada de professores, a resistência cultural assume caráter pedagógico ao promover a reflexão crítica sobre as práticas docentes e ao incentivar a incorporação dos saberes locais no planejamento e na execução das atividades escolares. A formação docente, nesse contexto, pode ser compreendida como espaço privilegiado de resistência, na medida em que possibilita questionar currículos homogêneos e construir propostas pedagógicas mais sensíveis às especificidades culturais do território quilombola.

Assim, a resistência cultural não se limita à preservação de tradições, mas se afirma como prática educativa ativa, capaz de tensionar a lógica colonial ainda presente na escola e de contribuir para a construção de currículos mais plurais, contextualizados e comprometidos com a valorização da diversidade cultural. Essa compreensão abre caminho para a discussão dos etnossaberes e das Tecnologias Sociais Quilombolas como categorias centrais na articulação entre resistência, formação docente e práticas pedagógicas, temática desenvolvida na seção seguinte.

Etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas na formação continuada de professores(as)

Conforme Castilho e Santana (2019), os etnossaberes podem ser compreendidos como formas de conhecimento produzidas a partir das experiências históricas, culturais e territoriais de povos e comunidades tradicionais, constituindo modos próprios de interpretar o mundo, organizar a vida social e transmitir saberes entre gerações. Esses conhecimentos são construídos coletivamente, sustentados pela oralidade, pela memória e pelas práticas cotidianas, e historicamente deslegitimados pelos currículos escolares de matriz eurocêntrica.

No campo da Educação Escolar Quilombola, os etnossaberes assumem centralidade ao tensionarem a hierarquização dos conhecimentos e ao questionarem a lógica colonial que separa o saber científico dos saberes produzidos no território. Conforme argumenta Castilho (2020), reconhecer os etnossaberes no espaço escolar implica compreender que os conhecimentos construídos nas comunidades quilombolas possuem densidade epistemológica própria, estando intrinsecamente vinculados à ancestralidade, à experiência coletiva e às formas de resistência cultural historicamente construídas pelas populações negras.

Nessa direção, estudos desenvolvidos no contexto da Educação Escolar Quilombola em territórios pantaneiros evidenciam que os saberes do território constituem referenciais centrais para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas nos processos educativos vivenciados pelas crianças. Ao analisar o cotidiano educativo em uma comunidade quilombola pantaneira, Arruda (2021) demonstra que elementos como as músicas, as cantigas, as brincadeiras tradicionais, as narrativas orais, a culinária, as plantas medicinais e a relação cotidiana com a natureza integram os processos de socialização e aprendizagem das crianças, contribuindo de forma significativa para a constituição da identidade coletiva e para a produção de sentidos no espaço escolar (ARRUDA, 2021, p. 146–147).

Nessa perspectiva, os etnossaberes não se configuram apenas como conteúdos a serem incorporados ao currículo escolar, mas como fundamentos epistemológicos capazes de orientar práticas pedagógicas interculturais, contextualizadas e socialmente referenciadas. Ao serem reconhecidos nos processos de formação continuada de professores, esses saberes contribuem para a construção de práticas educativas mais sensíveis às realidades locais, fortalecendo o vínculo entre escola, território e identidade quilombola (OLIVEIRA; CASTILHO, 2021).

A noção de tecnologias sociais, por sua vez, afasta-se de uma concepção tecnicista de tecnologia ao enfatizar processos construídos de forma coletiva, orientados pela participação social, pela autonomia dos sujeitos e pela transformação da realidade. Segundo Dagnino (2010), as tecnologias sociais emergem das necessidades concretas das comunidades e se consolidam como estratégias socialmente apropriadas, comprometidas com a justiça social e com a emancipação dos sujeitos.

Quando articuladas aos contextos quilombolas, essas tecnologias assumem especificidades próprias, sendo ressignificadas a partir dos modos de vida, dos saberes ancestrais e das formas de organização coletiva do território. Neste estudo, compreende-se que as Tecnologias Sociais Quilombolas se constituem como práticas educativas e organizativas produzidas no cotidiano das comunidades quilombolas e ressignificadas no espaço escolar por meio da formação continuada de professores, orientadas pela memória, pela ancestralidade e pela participação coletiva.

A partir da experiência formativa desenvolvida na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, defende-se que a incorporação dos etnossaberes e das Tecnologias Sociais Quilombolas na formação de professores(as) possibilita a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas com o enfrentamento da colonialidade do currículo. Nesse sentido, essas categorias assumem centralidade como fundamentos epistemológicos e pedagógicos, ao articular território, memória e identidade no processo educativo.

Assim, os etnossaberes e as Tecnologias Sociais Quilombolas constituem categorias analíticas fundamentais para compreender processos formativos orientados pela valorização dos saberes do território, pela resistência cultural e pela produção de conhecimentos situados, servindo de base para a análise dos dados empíricos apresentados na seção seguinte.

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados parciais decorrentes da implementação, ainda em andamento, da formação continuada de professores, pautada nos etnossaberes, na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida. A análise dos dados visa compreender os impactos e as transformações observadas no processo formativo, especialmente no que se refere à incorporação dos saberes locais na prática pedagógica, ao fortalecimento da identidade cultural e à adoção de metodologias mais contextualizadas e inclusivas.

Os resultados oferecem subsídios importantes para avaliar a efetividade da proposta e para refletir sobre os desafios e potencialidades da formação docente em contextos de comunidades tradicionais, bem como para indicar possíveis ajustes e redirecionamentos no processo formativo.

Reconhecimento identitário e pertencimento quilombola

Os encontros formativos realizados na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida evidenciaram que a formação continuada, quando situada no território e orientada pelos etnossaberes, contribui de forma significativa para o reconhecimento identitário e o fortalecimento do pertencimento quilombola no contexto escolar. Ao problematizar o currículo a partir das experiências, memórias e saberes da comunidade, a formação possibilitou que professores e demais participantes refletissem sobre a identidade da escola enquanto instituição inserida em território quilombola, aspecto frequentemente invisibilizado nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao longo da etapa inicial da formação, observou-se um deslocamento na compreensão dos docentes acerca do currículo e de sua função social. Esse deslocamento consistiu na superação de uma visão do currículo como conjunto neutro de conteúdos para o reconhecimento do currículo como espaço de afirmação identitária e de disputa simbólica, no qual a história, a cultura e os saberes da comunidade quilombola podem e devem ocupar lugar central. Tal movimento favoreceu uma leitura crítica das práticas pedagógicas vigentes e estimulou a busca por maior coerência entre o que se ensina na escola e a realidade vivida pelos estudantes.

Esse processo formativo também evidenciou a ausência histórica de políticas de formação continuada voltadas especificamente às escolas localizadas em territórios quilombolas. Tal lacuna é expressa na fala de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, ao relatar:

“De todo esse tempo que trabalho aqui, essa é a primeira formação que estamos recebendo como escola em território quilombola. Essa formação nos mostrou a importância de trabalhar com a nossa realidade, valorizando os saberes dos nossos anciãos, mestres e estudantes. O conteúdo é aprendido de forma mais leve e rápida. É o saber deles sendo utilizado na sala de aula e, com isso, os estudantes se tornam protagonistas.” (Professora do 1º ano do Ensino Fundamental, formação continuada em escola quilombola, 2025).

A fala da professora evidencia que o reconhecimento do território e dos saberes locais como referências pedagógicas legítimas produz efeitos diretos no fortalecimento da identidade quilombola no espaço escolar. Ao valorizar os conhecimentos dos anciãos, mestres e estudantes, a escola passa a se constituir como espaço de pertencimento, no qual os sujeitos se reconhecem como parte de uma coletividade historicamente construída.

Além disso, a ênfase no protagonismo dos estudantes revela uma mudança na dinâmica pedagógica, na qual os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdos para assumirem o papel de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento contribui para a construção de práticas educativas mais significativas e contextualizadas, fortalecendo o vínculo entre escola, território e identidade quilombola.

Assim, os resultados parciais indicam que a formação continuada, ao reconhecer e valorizar os saberes do território, promove o fortalecimento do pertencimento quilombola e cria condições para a ressignificação das práticas pedagógicas. Esse reconhecimento identitário constitui base fundamental para a incorporação da ancestralidade e da transmissão intergeracional como memória viva no cotidiano escolar, temática abordada na subseção seguinte.

Superação da lógica comemorativa nas práticas pedagógicas

Os dados produzidos ao longo da formação continuada indicam que um dos deslocamentos mais significativos no processo formativo esteve relacionado à superação da lógica comemorativa no tratamento das temáticas quilombolas e das relações étnico-raciais no contexto escolar. Antes da formação, observava-se que a abordagem da história e da cultura negra ocorria, predominantemente, de forma pontual, restrita a datas específicas do calendário escolar, como o Dia da Consciência Negra, sem articulação contínua com o currículo e com as práticas pedagógicas cotidianas.

A formação possibilitou problematizar essa lógica, evidenciando que a redução das questões étnico-raciais a momentos comemorativos contribui para a manutenção de estereótipos e para o esvaziamento do significado histórico, político e cultural da experiência quilombola. Ao reconhecer essa limitação, os professores passaram a refletir criticamente sobre suas próprias práticas, questionando a centralidade de atividades pontuais e a ausência de um trabalho sistemático com os saberes do território ao longo do ano letivo.

Nesse processo, a ancestralidade e a transmissão intergeracional, discutidas nos encontros formativos, contribuíram para ampliar a compreensão dos docentes acerca da necessidade de integrar os saberes da comunidade ao currículo de forma contínua. A escola passou a ser compreendida não apenas como espaço de celebração simbólica da cultura quilombola, mas como lugar de produção e circulação de conhecimentos que dialogam com a memória, a história e as práticas sociais da comunidade.

A superação da lógica comemorativa também se expressou na revisão do planejamento pedagógico, na medida em que os professores começaram a pensar estratégias para incorporar os saberes locais em diferentes componentes curriculares, rompendo com a ideia de que esses conhecimentos pertencem apenas às áreas de História ou Artes. Esse movimento evidencia uma mudança na concepção de currículo, que passa a considerar a cultura quilombola como elemento estruturante das práticas educativas, e não como conteúdo acessório.

Além disso, esse deslocamento contribuiu para fortalecer o vínculo entre escola e território, ao reconhecer os sujeitos da comunidade, especialmente os anciãos e mestres locais, como referências legítimas de conhecimento. Ao integrar essas vozes ao cotidiano escolar, a prática pedagógica deixa de operar sob uma lógica folclorizante e passa a assumir um caráter formativo mais profundo, comprometido com o reconhecimento identitário e com a valorização das experiências quilombolas.

Assim, os resultados parciais indicam que a formação continuada favoreceu a construção de práticas pedagógicas que ultrapassam a lógica comemorativa, promovendo uma abordagem mais crítica, contínua e contextualizada das questões étnico-raciais. Esse movimento reforça o papel da formação docente como espaço de reflexão e transformação das práticas escolares, criando condições para que a educação quilombola se afirme como prática pedagógica cotidiana e não apenas como evento ocasional, aspecto que se articula às discussões sobre resistência cultural e às estratégias educativas analisadas na subseção seguinte.

Leitura crítica e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico

A formação continuada desenvolvida na escola quilombola contribuiu de maneira significativa para a promoção de uma leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendido não apenas como documento formal exigido pelas normativas educacionais, mas como instrumento político-pedagógico que expressa concepções de educação, currículo e identidade institucional. Ao longo dos encontros formativos,

o PPP passou a ser problematizado à luz da realidade do território quilombola e das experiências vividas pela comunidade escolar.

Inicialmente, a análise coletiva do documento evidenciou distanciamentos entre o que estava formalmente registrado no PPP e as especificidades socioculturais da comunidade. Elementos relacionados à história local, à identidade quilombola e aos saberes do território apareciam de forma superficial ou genérica, revelando a influência de modelos curriculares padronizados e pouco sensíveis às particularidades do contexto. Esse diagnóstico provocou reflexões críticas entre os participantes, que passaram a reconhecer o PPP como espaço de disputa simbólica e política.

A leitura crítica do documento possibilitou que os professores identificassem a necessidade de reorientar os princípios, objetivos e práticas pedagógicas da escola, de modo a incorporar de forma mais efetiva os etnossaberes e as experiências da comunidade. Nesse processo, o PPP deixou de ser percebido como um documento estático e passou a ser compreendido como construção coletiva, aberta à revisão e à ressignificação a partir das demandas do território e dos sujeitos que nele atuam.

A reelaboração do PPP ocorreu de maneira participativa, envolvendo discussões sobre currículo, práticas pedagógicas e identidade escolar. Esse movimento favoreceu a incorporação de princípios relacionados à Educação Escolar Quilombola, ao reconhecimento da ancestralidade, à valorização da memória coletiva e à articulação entre escola e comunidade. A presença desses elementos no documento reforça o compromisso da instituição com uma proposta educativa contextualizada e socialmente referenciada.

Além disso, o processo de reelaboração do PPP evidenciou a emergência de Tecnologias Sociais Quilombolas no âmbito da gestão pedagógica da escola. Ao mobilizar saberes locais, decisões coletivas e práticas construídas a partir das necessidades da comunidade, a revisão do documento configurou-se como estratégia educativa que articula teoria e prática, fortalecendo a autonomia da escola e a participação dos sujeitos no planejamento educacional.

Assim, os resultados indicam que a leitura crítica e a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico constituíram um dos efeitos formativos mais relevantes da formação continuada, ao possibilitar a ressignificação do currículo e o fortalecimento da identidade quilombola no espaço escolar. Esse processo reafirma o papel do PPP como instrumento vivo de organização da prática pedagógica e como expressão do compromisso da escola com uma educação antirracista, contextualizada e comprometida com os saberes do território.

Etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas como práticas pedagógicas

A formação continuada de professores(as), orientada pelos etnossaberes e pelas Tecnologias Sociais Quilombolas, tem produzido impactos graduais nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho na escola quilombola investigada. Trata-se de um processo que ultrapassa a dimensão técnica da atualização profissional, assumindo caráter formativo e ético, na medida em que convoca os(as) professores(as) à reflexão crítica sobre sua própria prática. Como afirma Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, reafirmando a dimensão transformadora da formação no contexto educativo.

Embora o processo formativo ainda esteja em andamento, os dados analisados indicam a emergência de movimentos reflexivos que tensionam concepções pedagógicas cristalizadas e ampliam a compreensão dos(as) professores(as) acerca da relação entre currículo, território e saberes locais.

Nessa perspectiva, os etnossaberes não se configuram apenas como conteúdos a serem incorporados ao currículo escolar, mas como fundamentos epistemológicos capazes de orientar práticas pedagógicas interculturais, contextualizadas e socialmente referenciadas. Conforme argumentam Oliveira e Castilho (2021), esses saberes devem ser compreendidos como bases estruturantes da prática educativa, e não como elementos complementares ou periféricos ao currículo. Ao serem reconhecidos nos processos de formação continuada de professores(as), contribuem para a construção de práticas mais sensíveis às realidades locais, fortalecendo o vínculo entre escola, território e identidade quilombola.

No contexto desta pesquisa, essa compreensão se confirma a partir da experiência formativa desenvolvida, na qual os etnossaberes passaram a ocupar lugar central nos encontros de formação continuada. Observou-se que os(as) professores(as) foram progressivamente incentivados(as) a refletir sobre suas práticas pedagógicas, reconhecendo a importância de dialogar com os saberes do território, com as narrativas comunitárias e com as experiências vividas pelas crianças no cotidiano quilombola.

A articulação entre etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas mostrou-se relevante para compreender os impactos da formação continuada como um processo coletivo e situado. Nessa direção, Dagnino (2010) contribui ao afirmar que as tecnologias sociais se caracterizam por sua construção participativa e por sua vinculação às necessidades concretas dos sujeitos e das comunidades. No âmbito da formação docente, essa concepção permite compreender as Tecnologias Sociais Quilombolas não como instrumentos técnicos isolados, mas como práticas educativas produzidas no diálogo entre escola e comunidade.

A partir dessa articulação, identificou-se que a formação continuada passou a estimular a revisão dos planejamentos pedagógicos, a resignificação dos conteúdos escolares e a ampliação do olhar docente sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, compreendido como um documento dinâmico e passível de reformulações a partir das demandas do território. Esses movimentos evidenciam impactos que ultrapassam a dimensão individual da prática docente, alcançando a organização coletiva do trabalho pedagógico.

Defende-se, neste estudo, que os impactos da formação continuada orientada pelos etnossaberes e pelas Tecnologias Sociais Quilombolas não se consolidam de forma imediata, tratando-se de um processo que exige tempo, acompanhamento sistemático e abertura para ajustes contínuos, uma vez que as transformações pedagógicas ocorrem de maneira gradual e não linear.

Assim, a formação continuada analisada neste estudo evidencia-se como um processo em construção, no qual a articulação entre etnossaberes, Tecnologias Sociais

Quilombolas e prática docente contribui para a constituição de práticas educativas mais contextualizadas e socialmente referenciadas. Os impactos observados, ainda que parciais, sinalizam o potencial formativo de propostas que reconhecem o território quilombola como fundamento epistemológico e pedagógico da formação de professores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os impactos de uma formação continuada desenvolvida em uma escola situada em território quilombola, tomando os etnossaberes e as Tecnologias Sociais Quilombolas como categorias centrais para compreender processos de ressignificação curricular e fortalecimento identitário. Evidenciou-se que a formação docente, quando construída em diálogo com o território e com a memória coletiva da comunidade, desloca a escola de uma lógica reprodutiva para uma perspectiva comprometida com a produção situada de conhecimento.

Os resultados indicam impactos significativos na compreensão do currículo e na função social da escola quilombola. A incorporação da ancestralidade, da transmissão intergeracional e dos saberes do território ampliou o horizonte pedagógico dos docentes, fortalecendo o pertencimento e favorecendo práticas mais coerentes com a realidade vivida pelos estudantes.

A leitura crítica e a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico configuraram-se como movimentos formativos relevantes, ao reposicionar o território como fundamento epistemológico da proposta educativa. Nesse processo, emergiram práticas coletivas, como o mapeamento identitário e a reorganização do planejamento pedagógico, que expressam Tecnologias Sociais Quilombolas no âmbito da ação docente.

Embora os resultados sejam parciais, o caráter processual da formação evidencia que os impactos da proposta exigem continuidade e aprofundamento para sua consolidação. Conclui-se que a formação continuada, ancorada nos saberes do território, contribui para tensionar a colonialidade curricular e afirmar a escola quilombola como espaço de memória, identidade e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marileide do Carmo Amorim. **A educação infantil das crianças pantaneiras na comunidade quilombola do Chumbo em Poconé-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Pedagogia do Quilombo**. [Entrevista concedida a] Wir Caetano/Dabliê. Nota Preta, João Monlevade – MG, julho 20, 2020.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTANA, Gonçalina Eva Almeida. **Etnossaberes e formação de professores quilombolas**: reflexão a partir do olhar de docentes. Expressa Extensão, v. 24, p. 40-54, 2019.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Komedi, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40–51, set./dez. 2002.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167–212.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Bruna Maria de; CASTILHO, Suely Dulce de. Etnossaberes e os Debates Produzidos nos Artigos Científicos: entre Perspectivas e Possibilidades. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 562-576. ISSN 2447-8776.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Autoria

1 Marileide do Carmo Amorim Arruda

Graduada em Ciências Sociais pela Faculdades Integradas Cândido Rondon; Graduada em História pelo Centro Universitário de Várzea Grande; Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil; Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola; Professora <https://orcid.org/0000-0002-8987-8367> • marileide_amorim@yahoo.com.br

2 Suely Dulce de Castilho

Graduada em letras com habilitação em Literatura e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestra em Educação na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutora em Educação: Currículo, com ênfase em Antropologia da Educação, Antropologia Quilombola e Relações Raciais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas; Professora <https://orcid.org/0000-0002-8070-7174> • castilho.suely@gmail.com

Como citar este artigo

ARRUDA, M. C. A.; CASTILHO, S. D. Etnossaberes e Tecnologias Sociais Quilombolas na formação continuada de professores(as). **InterAção**, Santa Maria, v. 17, n. 2, e92976, p. 1-25, jun. 2026. DOI 10.5902/1980509892976. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5902/2357797592976>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.