



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS - PPGCEL
LINHA DE PESQUISA - LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA CONTEXTO QUILOMBOLA À LUZ DA
LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA CONTEXTO QUILOMBOLA À LUZ DA
LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura,
Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (UnB) - Orientador

Prof^a. Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB) – Examinadora Interna

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI) – Examinador Externo

Vitória da Conquista, _____ de _____ 2020.

Dedico esta dissertação a minha mãe Ildecy (*In memoriam*), fonte de inspiração em tudo que faço, e a todos que militam em defesa de uma educação que valorize os alunos e as comunidades remanescentes de quilombos.

AGRADECIMENTO

A Deus criador de todas as coisas, luz do meu viver que com sua mão guiou os meus passos até aqui, a Ele toda honra e toda glória para sempre Amém!

Gratidão ao meu orientador Kleber Aparecido da Silva pela humildade e sabedoria, como aprendi contigo, gratidão pelas orientações e amizade!

Gratidão aos meus irmãos Jorge, Isabel, Izélia e Marta que infinitas vezes me apoiaram e oraram para que essa conquista fosse possível.

Ao meu 'namorado' Samuel só devo dizer que sou grata pela paciência, compreensão e ajuda constante, obrigada por me fazer resistente, persistente e correr atrás do que desejo, és minha inspiração, gratidão por todo apoio, carinho e amor que alegra meu viver.

Agradeço a minha cunhada Sandra e a minha sogra Luizete pela paciência.

Gratidão ao professor Diógenes Cândido de Lima por ter sido meu coorientador na parte burocrática assinando os relatórios e demais documentos.

Agradeço a Prof. Ester e ao Prof. Juscelino por terem aceito o convite de participar da banca, suas ponderações contribuíram significativamente para com o meu trabalho.

Externo minha gratidão às amigas que ouviram minhas angústias e alegrias: Josy, Leninha, Gil, Grety, My, Ray, Edy, Lety e Laine, obrigada pela amizade.

Agradeço aos professores do mestrado pelos saberes partilhados no período de creditação: Lucas Campos, Fernanda Modl, Cláudia Vivien, Giêdra, Éster, Rita, Kléber e Rajagopalan.

Agradeço imensamente à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA, e aos participantes da pesquisa, sem vocês esse trabalho não seria possível!

Aos colegas de mestrado, como foi gratificante conhece-los... como aprendi com vocês... Gratidão Taylane pela contribuição no tirocínio e pela amizade construída; Gratidão Daiane, Patrícia, Edilson, Elizeu, Lucas, Ícaro, Clélia, Nilson e Fernanda pela partilha de saberes e de emoções.

Gratidão aos professores que foram inspiração ao longo da minha vida estudantil e que contribuíram para que eu chegasse até aqui: Nilson (quem me alfabetizou), Edilson Almeida e Evandro (Professores do Ensino Fundamental II), Maria da Glória Reis (Professora do 3º ano do Ensino Médio). Ao professor Ricardo Tupiniquim Ramos da UNEB, meu ex-orientador e fonte de inspiração pela sabedoria e humildade e a Prof. Patrícia Kátia da Costa Pina que acreditou em mim ao levar-me a enxergar meu potencial e incentivar a navegar nessa longa caminhada pelo conhecimento.

Gratidão às minhas colegas de república: Ângela, Alexia, Clélia e Aline, dividimos mais de que espaço, partilhamos nossas histórias, medos e sonhos.

Gratidão à UESB e ao PPGCEL pela oportunidade, especialmente as secretárias Clarice e Damares.

Gratidão à CAPES pela concessão de bolsa como foi essencial para o custeio dos meus estudos, *tudo certo, no momento certo e Deus operou nesta parte!*

Gratidão é o sentimento que me resume!

“[...] uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.” (GOMES, 2012, p.105).

S234p

SANTOS, Aparecida Pereira dos.

Políticas linguísticas para contexto quilombola à luz da linguística aplicada crítica. / Aparecida Pereira dos Santos, 2020.

172f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de

Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 117 – 123.

1. Formação de Professores de língua Portuguesa. 2. Políticas linguísticas. 3. Contexto quilombola. 4. Pedagogia decolonial. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

RESUMO

A pesquisa em tela *investiga e analisa* as políticas linguísticas de formação de professores de língua portuguesa presentes nas diretrizes educacionais destinadas à educação escolar quilombola, com a pretensão de *modificar e (re) formular* parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e para a (trans) formação docente. A fundamentação teórica perpassa discussões formação de professores para contexto quilombola Silva et al, (2015), Baraúna (2009), Costa (2016), Custódio (2018), Ferreira e Castilho, (2014), Macêdo (2015) e Menezes (2017); políticas linguísticas Rajagopalan (2003), Pennycook (1998), Calvet (2007), Nicolaidis et al, (2013), Moita Lopes (2006), Lagares (2018) e Muniz (, 2016); educação decolonial Penna (2014), Oliveira e Candau (2010) e Quijano (2005, 2010); intercultural Candau (2008) e Oliveira e Candau (2010); transformativa Freire (1997) e Berth (2018); e educação pautada na Linguística Aplicada Crítica - LAC Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (2006), Rajagopalan (2003) e Siqueira (2015). O estudo é documental e de base etnográfica cujo *locus* foi a Secretaria Municipal de Educação de Caetitê-BA, com docentes que trabalham com alunos de comunidades remanescentes de quilombos nos contextos escolares do referido município, e têm como instrumentos de geração de dados a roda de conversa, a entrevista não-diretiva e o diário de campo. Os resultados obtidos foram registrados por meio do *sistema descritivo*, pois assim, foi possível armazená-lo e proceder com a análise e interpretação que se deu da seguinte maneira: levantamento de estudos sobre a temática em periódicos qualificados; seleção das políticas de formação de professor e das orientações para o ensino de língua portuguesa para contextos quilombolas, *Ditas e Pretendidas*, nos documentos que orientam o ensino nessa temática (BRASIL, 2004, 2010, 2012, 2013, 2017), e interpretação e análise crítica do *(Re) feito* encontrado nos dizeres dos professores sobre as políticas linguísticas de formação de professor gerados na pesquisa de base etnográfica. Os documentos educacionais orientam que haja uma formação específica para o professor ensinar em escola quilombola ou em espaços escolares do entorno, bem como trabalhar os saberes locais ao se considerar a oralidade, as línguas reminiscentes, o hibridismo do português falado e um olhar interdisciplinar frente à diversidade linguística. Além disso, o diálogo com pesquisas atuais salienta que nesse processo, o professor atuante em contexto quilombola tenha formação específica que lhe dê subsídios teóricos e práticos para valorizar as histórias, identidades e linguagens dos quilombos, porém ainda há carência no que se refere à formação de professor e materiais didáticos específicos, confirmada com a pesquisa etnográfica realizada em que os dizeres docentes afirmam que

eles não foram contemplados com uma formação para a educação étnico-racial e nem para a efetivação de uma educação escolar quilombola. Almejamos com este estudo, contribuir para com as pesquisas sobre políticas linguísticas, especialmente, no que se refere à valorização e a formação de professores de Língua Portuguesa para contextos quilombola com anseio a uma educação transformativa e decolonial para que o ensino de língua ocorra de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Formação de professores de Língua Portuguesa. Contexto quilombola. Pedagogia decolonial.

ABSTRACT

The research on screen investigates and analyzes the linguistic policies for the training of Portuguese language teachers undertaken by the educational guidelines for quilombola school education, with the intention of modifying and (re) formulating guiding parameters for teaching-learning and for teacher (trans) formation. The theoretical foundation runs through discussions about laws and educational guidelines; each training for the quilombola context: Silva et al, (2015), Baraúna (2009), Costa (2016), Custódio (2018), Ferreira e Castilho, (2014), Macêdo (2015) e Menezes (2017); linguistic policies: Rajagopalan (2003), Pennycook (1998), Calvet (2007), Nicolaides et al (2013), Moita Lopes (2006), Lagares (2018) e Muniz (2016); decolonial and transformative education: Penna (2014), Oliveira e Candau (2010) e Quijano (2005, 2010), Freire (1997) e Berth (2018) all of this, based on Critical Applied Linguistics – LAC : Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (2006), Rajagopalan (2003) e Siqueira (2015). The study is documentary and ethnographic based whose location was the Municipal Education Secretary of Caetité-BA, with teachers who work with students from the remaining communities of quilombos in the school contexts of that municipality, and have as their instruments of data generation the conversation wheel, the non-directive interview and the field diary. The results obtained were recorded using the descriptive system, as it was possible to store it and proceed with the analysis and interpretation that took place as follows: survey of studies on the topic in qualified journals; selection of teacher training policies and guidelines for Portuguese language teaching for quilombola, Ditas and Pretendidas contexts, in the documents that guide teaching in this theme (BRASIL, 2004, 2010, 2012, 2013, 2017), and interpretation and analysis criticism of this (Re) made found in the teachers' statements about the linguistic policies of teacher education generated in ethnographic-based research. The educational documents advise that there is a specific training for the teacher to teach in a quilombola school or in surrounding school spaces, as well as working with local knowledge when considering orality, reminiscent languages, the hybridity of spoken Portuguese and an interdisciplinary look towards the linguistic diversity. In addition, the dialogue with current research highlights that in this process, the teacher working in the quilombola context has specific training that gives him theoretical and practical subsidies to value the quilombos' histories, identities and languages, however there is still a lack with regard to training of teacher and specific didactic materials, confirmed with the ethnographic research carried out in the locus of

this study in which the teachers say that they were not contemplated with a formation for the ethnic-racial education nor for the accomplishment of a quilombola school education. With this study, we aim to contribute to research on linguistic policies, especially with regard to the appreciation and training of Portuguese language teachers for quilombola contexts with a desire for transformative and decolonial education so that language teaching occurs in a critical and reflective.

Keywords: Linguistic policies. Training of Portuguese language teachers. Quilombola context. Decolonial pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Sinopse de termos centrais da pesquisa	65
Quadro II: Comunidades com características quilombolas	73
Quadro III: Perguntas e Subperguntas de pesquisa	80
Quadro IV: DI: SECADI/MEC	82
Quadro V: Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas / Programa Brasil Quilombola	83
Quadro VI: D II: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	83
Quadro VII: Artigos atuais encontrados em periódicos qualificados.....	84
Quadro VIII: Dissertações e tese encontrados em periódicos qualificados	85
Quadro IX: PI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasil	86
Quadro X: PIII - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica na Educação Básica	88
Quadro XI: PIV - Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP/MEC	88
Quadro XII: PI - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.....	89
Quadro XIII: PII - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais ...	90
Quadro XIV:DI - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.....	91
Quadro XV: DII - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica na Educação Básica	92
Quadro XVI: DIII - Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	94
Quadro XVII: DIV - Base Nacional Comum Curricular.....	94
Quadro XVIII: Política de educação inclusiva.....	99

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONAE -Conferncia Nacional de Educao

D – Dito

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educao Básica

DCNEQ -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educao Escolar Quilombola na Educao Básica na Educao Básica

HABI - História Afro-brasileira Indígena

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educao e Cultura

P - Pretendido

PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais

PME -Plano Municipal de Educao

SECAD - Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao, Diversidade e Inclusão

SEMESP -Secretaria de Modalidades Especializadas da Educao do Ministério da Educao

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoo da Igualdade Racial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do MEC 32

Figura 2: Distritos de Caetité-BA 72

Figura 3: Anotações sobre as visitas de campo 78

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS.....	17
CAPÍTULO 1	24
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA..	24
1.1 Educação étnico-racial: lei e diretrizes educacionais.....	24
1.2 Da SECADI/MEC à SEMESP/MEC: secretarias responsáveis pela Educação Quilombola	29
CAPITULO 2	41
A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA COMO PILAR TEÓRICO.....	41
2.1 Situando o estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica – LAC	41
2.2 Políticas linguísticas: apontamentos da Linguística Aplicada Crítica	45
2.3 Línguas minoritizadas: diálogo com teóricos	50
2.4 (Trans) formação de Professor de Língua Portuguesa na perspectiva de uma Educação Escolar Quilombola	53
2.5 Educação Decolonial no Ensino de Língua Portuguesa	57
2.6 Educação Transformativa e Pedagogia Crítica	62
CAPÍTULO3	66
PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 A abordagem da pesquisa	68
3.2 Procedimento do estudo.....	69
3.2.1 Pesquisa documental	70
3.2.2 Pesquisa de base etnográfica	71
3.3 O contexto e os Participantes do estudo	71
3.4 Instrumentos de registro.....	75
3.4.1 A Roda de Conversa.....	76
3.4.2 A Entrevista.....	77
3.4.3 Diário de Campo	77
3.5 Interpretação, análise e geração dos dados	78
CAPÍTULO4.....	80
ANÁLISE DE DADOS.....	80
4.1 Orientações sobre Formação de Professores e Políticas Linguísticas: diálogo com diretrizes para o ensino étnico-racial e quilombola	81
4.1.1 O <i>dito</i> e o <i>pretendido</i> nas diretrizes e documentos oficiais: representações sobre as políticas linguísticas.....	89

4.2 Diálogo com docentes de linguagens do município de Caetité-BA: políticas linguísticas e de formação de professores de Língua Portuguesa (re) feitas	95
4.2.1 Políticas linguísticas de formação de professores (re) feitas: cenas de roda de conversa na Atividade Complementar - AC em Caetité-BA	96
4.2.2 Formação de professores e políticas linguísticas (re) feitas: cenas de entrevistas em Caetité-BA.....	101
4.2.2.1 Cena I: interação com a Participante I.....	101
4.2.2.2 Cena II: interação com a Participante VI.....	105
4.2.2.3 Cena III: interação com a Participante VII.....	110
CAPÍTULO 5	115
CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSAS	115
REFERÊNCIAS	117
ANEXO 1 – Autorização da Pesquisa CEP / UESB	124
ANEXO 2- Autorização de uso do depoimento	127
ANEXO 3- Termo de Consentimento Livre – TCL.....	128
APÊNDICE 1 – Perguntas para a <i>Entrevista e Roda de Conversa</i>	131
APÊNDICE 2 – Transcrição da Roda de conversa	134
APÊNDICE 3 – Transcrição da Entrevista 1.....	144
APÊNDICE 4 – Transcrição da Entrevista 2.....	154
APÊNDICE 5 – Transcrição da Entrevista 3.....	168

REFLEXÕES INICIAIS

Com vistas a uma educação crítica e transformativa (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; FREIRE, 1997, PENNA, 2014), a pesquisa em tela buscou investigar e analisar as políticas linguísticas de formação de professores destinadas aos contextos quilombolas. O estudo partiu de leituras e análises das diretrizes educacionais para educação quilombola e da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação do Ministério da Educação (SEMESP – MEC), em diálogo com os dizeres dos professores (a formação que tiveram, o que sabem e o que pensam sobre a formação docente e as políticas linguísticas para tais contextos), além da interpretação das pesquisas recentes sobre a temática (SANTOS E SILVA, 2019).

A educação voltada para a valorização da identidade e cultura negra foi legalizada em 2003 com a aprovação da Lei nº 10.639, que modificou a LDB 9394/96 e tornou obrigatório, nos currículos escolares, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a partir do “[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003).

Essa lei contribuiu para que os espaços escolares e a sociedade tornassem visível o papel do negro na construção da identidade nacional. No entanto, apenas ela não atendeu as demandas dos quilombolas e esses povos passaram a reivindicar diretrizes específicas à Educação Escolar Quilombola, através das lideranças quilombolas, do Movimento Negro, das Secretarias de Educação (Municipal, Estadual e Federal) e de órgãos como a SECAD – criada em 2004 para atender as diversidades e que, em 2011, integra o termo Inclusão e torna-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Esses aspectos agregados ao ensino levaram o país à demanda por uma formação de professores para se trabalhar a educação étnico-racial e educação quilombola. Inicialmente, isso foi posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.17), criadas a partir da Lei nº 10.639/03 e que salientam: “[...] há necessidade como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial [...]”. Mais tarde, surgiu

a SECADI, órgão responsável, também, pela formação de professor destinada às comunidades quilombolas.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica foram aprovadas, visando orientar o ensino em comunidade quilombola e em escolas que recebem alunos advindos dos quilombos do entorno (a última conceituação situa a pesquisa em pauta e justifica o uso do termo *contexto quilombola* no título deste trabalho). Essas diretrizes - e não só elas - conduzem os espaços educacionais a se pensarem em uma formação de professor que atenda as especificidades dos quilombos para valorizar e tornar conhecidas suas histórias e identidades.

As políticas de formação de professor previstas pelos documentos educacionais (BRASIL, 2004, 2012, 2013) orientam que o docente tenha formação específica ou que seja da comunidade quilombola. No que concerne ao tratamento linguístico, é sinalizado um ensino a partir do “[...] hibridismo do português falado no Brasil e sua distinção do de Portugal [...]” (BRASIL, 2010, p. 192); o trabalho a partir “[...] das línguas reminiscentes [...] f) dos acervos e repertórios orais.” (BRASIL, 2012, p. 3); e a consideração de que “[...] 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades.” (BRASIL, 2017, p. 68). Esses documentos orientam que se considere os saberes linguísticos dos alunos com o intuito de valorizar o contexto em que eles estão inseridos.

Dessa feita, temos, como aporte teórico, para compreender conceitos pertinentes ao nosso estudo sobre: formação de professores para contexto quilombola Silva et al, (2015), Baraúna (2009), Costa (2016), Custódio (2018), Ferreira e Castilho, (2014), Macêdo (2015) e Menezes (2017); políticas linguísticas Rajagopalan (2003), Pennycook (1998), Calvet (2007), Nicolaidis et al, (2013), Moita Lopes (2006), Lagares (2018) e Muniz (, 2016); educação decolonial Penna (2014), Oliveira e Candau (2010) e Quijano (2005, 2010); intercultural Candau (2008) e Oliveira e Candau (2010); transformativa Freire (1997) e Berth (2018); e educação pautada na Linguística Aplicada Crítica - LAC Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (2006), Rajagopalan (2003) e Siqueira (2015). A LAC passa pelo viés da alteridade Candau (2008), ao considerar o outro enquanto ser que detém conhecimento sobre sua prática e esse é expresso pelo seu jeito peculiar do uso da língua.

As razões para este estudo perpassam por inquietações pessoais, científicas e sociais. A primeira se justifica pela minha¹ construção identitária enquanto mulher negra, filha de pai quilombola, que sempre se aceitou enquanto negro e lutou contra o racismo e em defesa de seus familiares do quilombo de Sambaíba, município de Caetité-BA.

Enquanto cursei a graduação em Letras Vernáculas, alguns primos (escolarizados) do quilombo vinham me dizer que ‘*o pessoal de Sambaíba matava a Língua Portuguesa*’ ao ‘*falar tudo errado*’, se eu não concordava com eles; ficava indignada, às vezes respondia, outras não, mas (por ter convivido com minha vó, branca, que reproduzia determinados estereótipos e ideologias racistas), eu almejava compreender as temáticas relacionadas ao racismo e também o porquê daquelas expressões e ‘*Jeito diferente de Ser*’ dos meus ‘parentes’ do quilombo. Como eu já realizava uma pesquisa de Iniciação Científica – IC na graduação, fui aconselhada a seguir com a mesma temática para o TCC e não tive oportunidade de buscar respostas às minhas inquietações sobre os falares de Sambaíba. Ao concluir o curso de Letras, estavam abertas as inscrições para a Especialização em Educação e Diversidade Étnico-racial, e uma de suas temáticas era *Linguagem, cultura e identidade*. Frente a isso, escrevi o meu Projeto sobre variação linguística em Sambaíba, na ilusão de que TODAS as minhas inquietações fossem respondidas, não foram, mas tive a oportunidade de lidar com teorias que atestam falares diferenciados em comunidades remanescentes de quilombo (Lucchesi, 2009 PETTER, OLIVEIRA), que dialogam com a minha identidade negra e inserem-me nesse lugar de pertença para tentar militar, como o meu pai sempre fez, em defesa dos meus parentes do quilombo.

Com isso, a justificativa pessoal dialoga com a acadêmica e social, sendo uma das motivações, também, a oportunidade de ampliar os estudos sobre educação étnico-racial e linguística em contexto quilombola, iniciados na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VI, em 2017. A partir de uma pesquisa sociolinguística, foi possível identificar que o *lócus* investigado possui um diferencial linguístico que deveria ser considerado, especialmente, no ensino de línguas.

A relevância do estudo se materializa pelo interesse em verificar quais orientações educacionais para o ensino de Língua Portuguesa nos quilombos se fazem presentes na lei e nas diretrizes educacionais. Ao mesmo tempo, é importante também, ouvir e compreender os dizeres do professor de Língua Portuguesa, atuante em contexto

¹ A pesquisadora faz uso da primeira pessoa (P₁), para enfatizar sua história pessoal.

quilombola, sobre a sua formação para trabalhar em tal contexto. Além disso, a busca pelas políticas linguísticas de formação de professores de Língua Portuguesa em documentos educacionais torna-se relevante, ao visar contribuir para com a melhoria do ensino linguístico em comunidades tradicionais brasileiras.

Por muito tempo, a presença de alunos negros ou quilombolas na sala de aula foi alvo de preconceito racial, devido a uma ideologia imposta socialmente desde o período escravocrata, em que o negro era tido como inferior e o branco superior. Como afirma Quijano (2010, p.107-108), “A escala de gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como gradação entre o inferior e o superior na classificação social ‘racial’”. Hoje, muitos avanços positivos ocorreram em defesa e valorização do negro (GOMES, 2012), porém, não há como negar que manifestações de hierarquia social prevalecem em razão do lugar sócio histórico atribuído ao negro, fato esse que, na maioria das vezes, serve para silenciar o aluno em sala de aula. Para Bohn (2013, p. 83), “Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno pela falta de autorepresentação, raramente se efetua, pois, o fato de ser ouvido não ocorre”.

Surge assim, a necessidade de valorização da identidade cultural das comunidades negras e de um novo ensino de língua, que contemple as especificidades dos contextos nos quais essa identidade se insere. Uma das estratégias propulsoras de reconhecimento desse público tem sido a discussão dessa temática nos espaços de formação docente, de acordo com Gomes (2012), para que isso ocorra, é necessário descolonizar os currículos e os processos formativos prepararem o professor para trabalhar a diversidade racial em sala de aula. Nessa vertente, estaremos questionando o modelo eurocêntrico e conservador que o ensino de Língua Portuguesa tem sido no ambiente escolar e propondo um novo olhar, o da interculturalidade, ou seja, o de se colocar no lugar do outro, “[...] a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 13).

O ensino destinado ao quilombo deve partir da premissa de que haverá questionamentos das bases eurocêtricas, uma vez que essas não consideram a diversidade e especificidades dos quilombos. Por isso, ao longo do texto, será proposta uma educação decolonial (PENNA, 2014), que considere aqueles que se encontram à margem social, dando-lhes o direito e a garantia da voz, “[...] é isso que nos cabe: dar

ouvidos, e não outorgar a voz pra quem sempre teve.” (ALTENHOFEN, 2013, p.96), para que seus saberes sejam expressos e não excluídos pelos modelos hegemônicos.

Com essa visão transformadora, propomos um ensino de língua pautado nas políticas linguísticas destinadas às comunidades quilombolas, por meio de uma educação decolonial, que valorize os saberes e faça jus aos ideais do currículo pós-crítico, cuja orientação é um ensino a partir da valorização da diversidade. Vale enfatizar, também, que a originalidade da pesquisa decorre da existência de poucos trabalhos, na minha cidade, que mencionam as políticas linguísticas empreendidas por documentos educacionais aprovados pelo MEC e destinados às comunidades quilombolas (2003, 2004, 2010, 2012, 2013, 2017), bem como, do olhar sobre a formação do professor atuante em tal contexto.

Ademais, o trabalho com essa temática contribui para a pedagogia decolonial e para os estudos sobre formação docente e políticas linguísticas destinadas às comunidades minoritizadas, como as quilombolas. Esperamos assim, que a nossa pesquisa possibilite um olhar crítico-reflexivo e sócio construtivista sobre a formação docente e as políticas linguísticas destinadas à comunidade tradicional – quilombola, pois o nosso papel enquanto pesquisador é contribuir, de maneira positiva, para o trabalho docente. Como enfatiza Telles (2002, p.98), “Trata-se do paradigma sócio-construcionista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica”.

A partir de uma pesquisa de campo (de base etnográfica) e bibliográfica (com análise da lei, das diretrizes e estudos atuais sobre educação quilombola), buscamos responder à questão norteadora do trabalho em tela: Quais as contribuições teóricas, práticas e/ou metodológicas, advindas das pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada Crítica, dos marcos legais destinados aos contextos quilombolas e do diálogo com os professores de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA, atuantes em contextos quilombolas, podem ser utilizadas para a reformulação de uma política de formação de professores de Língua Portuguesa na SEMEP/MEC, e que contribuem para com a melhoria da educação linguística e cultural nas escolas públicas?”, essa questão norteadora está mais bem detalhada pelas subperguntas:

1. O que trazem as diretrizes educacionais e as pesquisas recentes sobre a formação de professores para contexto quilombola no Brasil?

2. Quais são as orientações dos documentos educacionais destinados a uma educação étnico-racial e educação quilombola para a realização de um trabalho com a língua (gem)?

3. De que maneira os professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede pública do município de Caetitê-BA, foram contemplados com formação para o trabalho com a educação étnico-racial e educação escolar quilombola?

A escolha de professores de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa se justifica pelo fato de atuarem em contextos onde existe estudantes advindos dos quilombos do entorno. Isso sugere que a escola proponha uma educação quilombola e os professores sejam ou venham a ser contemplados com uma formação específica para seu exercício em tal situação.

Como objetivo geral deste estudo, temos: *Investigare Analisar* as políticas linguísticas de formação de professores de Língua Portuguesa empreendidas pelas diretrizes educacionais destinadas à educação escolar quilombola, com a pretensão de *(re)formular* parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e para a *(trans)formação docente*. Para isso, fez-se necessário:

- Analisar criticamente as políticas linguísticas de formação de professor de Língua Portuguesa presentes nas leis e diretrizes educacionais destinadas ao ensino para uma Educação Escolar Quilombola;
- Compreender como os professores de Língua Portuguesa, que atendem alunos de comunidades quilombolas, entendem as políticas linguísticas de formação docente (da área de LP), empreendidas pelas Diretrizes educacionais destinadas a esse público;
- Verificar como os professores de Língua Portuguesa concebem, compreendem e *(trans)formam* a prática crítico-reflexiva em contextos de ensino de línguas para quilombola.

Para *(re) formular* parâmetros orientadores ao ensino-aprendizagem e, especialmente, à formação de professores de Língua Portuguesa para contextos quilombolas, a pesquisa decorreu da seguinte maneira:

- Elaborar parâmetros orientadores para o ensino e aprendizagem, visando a *(re) formulação* de políticas públicas e linguísticas para o ensino e a formação de professores de Língua Portuguesa, atuantes em contexto quilombola;

- Aventar possíveis soluções para os problemas encontrados, à luz dos paradigmas de uma prática crítica-reflexiva, alinhavados à pedagogia descolonial e à Linguística Aplicada Crítica.

Em síntese, esta pesquisa pretende contribuir para com a melhoria da educação básica, a valorização e a formação de professores de Língua Portuguesa, e visa à produção de conhecimento, de modo a subsidiar a elaboração de políticas educacionais de ensino-aprendizagem destinadas aos quilombolas, a partir do *locus* responsável pela formulação de políticas de formação de professores para tal contexto: SEMESP/MEC.

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, falaremos das diretrizes para a Educação Étnico-racial e Quilombola; no Capítulo 2, discutiremos as Políticas Linguísticas de formação de professores e a Educação Decolonial, que apresenta uma interface com a Linguística Aplicada Crítica, ciência basilar para o trabalho proposto; no Capítulo 3, trataremos do percurso metodológico, com a finalidade de situar o leitor sobre os passos da pesquisa, a natureza do estudo, o *locus* de investigação, os participantes e como os dados foram gerados e analisados; no Capítulo 4, apresentaremos a análise e interpretação dos dados, tanto da pesquisa documental quanto da pesquisa de campo; e no Capítulo 5 “Considerações (In)conclusas, retomaremos a temática com reflexões provocativas para o incentivo de outros estudos na área.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e de sentidos. (OLIVA, 2019, p.423).

Neste capítulo teórico, constituiremos um diálogo com leituras já consagradas e com os escritos atuais sobre a temática. Temos a pretensão de não apenas apresentar as legislações sobre o tema, mas intercalar reflexões sobre a educação para a diversidade étnico-racial e quilombola, a partir de normatizações pensadas pelos entes federativos, os quais contribuem para a produção do saber e de investigar o homem em suas relações sociais.

Far-se-á a apresentação do histórico das leis sobre educação para as relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, a partir das abordagens dos marcos legais sobre a educação destinada aos quilombolas, como: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004); a *Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC* (BRASIL, 2004); as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica* (BRASIL, 2012).

1.1 Educação étnico-racial: lei e diretrizes educacionais

No Brasil, a primeira manifestação política e institucionalizada voltada para os afrodescendentes iniciou-se com a Constituição Federal – CF, de 1988, também conhecida como Carta Magna do país, cujo Art. 216. § 5º veio regularizar as terras quilombolas e garantir o acesso à educação: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.” (BRASIL, 1988, p.63). O processo de reconhecimento, legalização das terras como quilombolas e demarcação territorial é realizado pelo órgão Fundação Cultural Palmares, que, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), realiza a análise e certificação das áreas quilombolas.

É notório que as conquistas legais, que buscam, sobretudo, o respeito aos negros, devem-se às leis presentes na Carta Magna do Brasil, como salienta Menezes (2017, p.45), “Com a Constituição de 1988, o Estado brasileiro admite a existência das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Art. 68, CF, 1988), garantindo-lhes o direito à identidade e à perpetuidade cultural (Art. 216, CF).” A Constituição define, no Art. 5º, o racismo como crime: “XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a prática de reclusão nos termos da lei”(BRASIL, 1988, p. 10).

Gonçalves (2018), ao abordar o *pós-colonialismo, educação étnico-racial e universidade*, salienta a relevância da Constituição Federal no combate as práticas racistas,

Para enfrentar e tentar resolver questões decorrentes de séculos de silenciamento e subjugação, diversos setores da sociedade civil, articulados com os movimentos sociais, têm lutado para a mudança deste cenário, buscando a equidade no exercício dos direitos de igualdade e justiça defendidos pela Constituição Federal, tida como uma legislação antidiscriminatória, por estabelecer a discriminação racial como crime. (GONÇALVES, 2018, p.143-144).

No campo educacional, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de novembro de 1996 (LDB 9394/96), defendeu um ensino voltado para o campo, ao ressaltar a necessidade de as escolas adequarem o calendário escolar ao ciclo agrícola de cada região, incluindo assim, as comunidades indígenas e quilombolas. No entanto, a abordagem da LDB, em 1996, fez referência apenas ao ciclo escolar, deixando de lado a importância histórica do negro na constituição da cultura brasileira. Todavia, como afirma Macêdo (2015), foi a partir dela que os documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC passaram a considerar que a diversidade deveria ser trabalhada nas escolas.

É válido mencionar a respeito da Declaração de Salamanca, publicada em 1994, como o primeiro documento a ressaltar a relevância de uma educação inclusiva, que fosse um direito e garantia para todos:

Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3).

Como posto acima, esse documento veio politizar sobre a educação inclusiva, até mesmo para as minorias étnicas. Aqui no Brasil, a ênfase sobre a valorização do negro e dos africanos, no âmbito educacional, decorre em 2003, quando a aprovação da Lei nº 10.639/03 alterou a LDB e passou a incluir, no Currículo Oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Essa lei impactou em mudanças nos processos formativos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Em 1990, falou-se de um multiculturalismo brasileiro e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inseriram o tratamento da Pluralidade Cultural como tema transversal a ser debatido na sala de aula. Conquanto, Macêdo (2015) defende que o tratamento da diversidade, como preconiza os PCN, apenas reforça a homogeneidade ou soberania cultural branca, porque essa pluralidade é tratada de forma harmoniosa. A autora manifesta que a diversidade deve ser trabalhada de maneira crítica e contextualizada, pois a luta dos negros pelos seus direitos sempre existiu e a batalha no campo educacional não poderia ser diferente.

Para Meinerz e Ramírez (2018), a luta do Movimento Negro, do Movimento Quilombola e a realização de encontros, como a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de Intolerância, promovida pela ONU na cidade de Durban, África do Sul, ocasionaram ações governamentais de valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, como a implementação da Lei nº 10.639, em março de 2003.

Em 2001, o mito da democracia racial é desmentido oficialmente pelo Estado Brasileiro, na Conferência de Durban, momento em que se reconhece internacionalmente o racismo no país e decide-se pela adoção de políticas afirmativas. Decorrem daí os seguintes marcos legais: as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, obrigando o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Correlata à essa legislação estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em vigência a partir de 2004. Seguem ainda políticas de ações afirmativas, a partir de 2000, como demarcação de terras indígenas e quilombolas; cotas raciais em concursos públicos e para ingresso nas Universidades; Planos Nacionais de implementação das Diretrizes Curriculares de 2004. (MEINERZ; RAMÍREZ, 2018, p.381).

Essas políticas voltadas para a valorização do negro evidenciam que, somente a partir da compreensão da história - do legado deixado pelos negros ao nosso país - a sociedade passará a olhar esses povos com mais respeito. Por isso, há urgência e necessidade de que essas diretrizes educacionais sejam trabalhadas com responsabilidade nos ambientes escolares.

A Lei 10.639/03 preconiza novos rumos para o campo educacional com um olhar reflexivo sobre a história e cultura do negro, ao propor mudanças no ensino, e essas não devem partir apenas de quilombolas ou negros, mas de toda a população. Como destaca Menezes (2017),

[...] para ser analisado e estudado o papel do negro na história do Brasil é necessário que esse assunto seja articulado entre educadores, diretores, corpo pedagógico, juntamente com os membros das comunidades. Esse repasse de ensinamento aos alunos das escolas não é somente para os negros e/ou as comunidades remanescentes de quilombolas, mas sim todos são convocados para fazer uma releitura do negro na história brasileira, para se ter uma compreensão dessa história em sua totalidade de reafirmamento e respeito. (MENEZES, 2017, p. 44).

Em prol do respeito aos grupos minoritarizados, como negros e indígenas, que foram marginalizados socialmente por diversas razões, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08 e incluiu a obrigatoriedade não só da História e Cultura Afro-Brasileira, mas também, da História e Cultura dos povos Indígenas, conforme o seguinte: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”(BRASIL, 2008). Ao longo deste texto citarei a Lei nº 10.639/03, mesmo que essa tenha sido alterada, com a pretensão de enfatizar a referência e valorização do negro.

Com isso, a sociedade começa a perceber a disparidade entre brancos e negros na ausência de direitos e vão surgindo mais políticas públicas voltadas aos afro-brasileiros,

a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004 pelo Ministério da Educação – MEC, com o intuito de elevar a cultura e corrigir as injustiças nos sistemas educacionais; e da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), cuja missão é “[...] combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os grupos étnicos que compõem a nação brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 8).

Também, por meio do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Por meio do Art. 2º, essas diretrizes destacam:

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 31).

Como mencionado, essas diretrizes trazem orientações de como a Lei nº 10.639/03 deve ser trabalhada nos espaços escolares, ao avaliar a educação no que diz respeito à abordagem das questões étnico-raciais, tendo em vista que a sociedade brasileira, com seu multiculturalismo, necessita de um ensino que contemple essas nuances.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004a) orientam que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais “[...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, educação artística, literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.” Logo, há uma destinação para quais disciplinas essas abordagens estão predestinadas.

Ademais, essas orientações educacionais, assim como as políticas de ações afirmativas, visam ressarcir a população negra dos danos causados em função do sistema escravista, que impôs à população uma ideologia eurocêntrica, na qual apenas um modelo de cultura e de saber era respeitado. Concordamos com Gonçalves (2018, p.140) quando afirma que a Lei 10.639/03 permitiu a sociedade repensar posturas “[...] valores e posicionamentos históricos abertos por mais de quatrocentos anos no Brasil, abalando as

estruturas e as conjunturas de um modelo hegemônico de sociedade que silencia o protagonismo de grande parte da população diferenciada pela cor da pele”.

Não basta apenas reconhecer direitos e criar leis, são necessárias ações efetivas contra estereótipos, preconceitos e discriminações para além dos espaços escolares, e o objetivo dessas secretarias tem sido contemplar a diversidade em todos os seus aspectos. A seguir, discutiremos as orientações da SECADI/ MEC e o seu processo de transição para a SEMESP/MEC, responsável por uma educação voltada para a diversidade na organização de materiais didático-pedagógicos e na formação de professores que trabalham com alunos quilombolas (contexto da pesquisa em foco).

1.2 Da SECADI/MEC à SEMESP/MEC: secretarias responsáveis pela Educação Quilombola

Por muito tempo, o processo de escolarização foi privilégio de alguns e ausência de políticas públicas que contemplassem a todos. Com a democratização do ensino, essa exclusão ainda continuou a fazer parte da sala de aula, que, pelo seu caráter democrático, passou a receber alunos diversificados, entretanto, os sistemas educacionais não estavam preparados para atender as especificidades desses sujeitos, sobressaindo um ensino excludente em alguns espaços.

Diante disso, surgiu a necessidade de uma educação que valorizasse os excluídos educacionalmente. Para atender às demandas advindas da diversidade, a SECAD/MEC foi criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, revogado pelo Decreto nº 6.320, de 20 de novembro de 2007. Uma das competências dessa secretaria foi:

At. 30. II - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, *educação em áreas remanescentes de quilombos*, educação integral, educação em direitos humanos e educação ambiental. (BRASIL, 2007 - grifos nossos).

A criação da SECAD foi vista de maneira louvável pelo MEC por reunir as demandas sociais, no quesito diversidade, em um único documento. A partir de 2011, essa secretaria passou por transformações e a palavra inclusão foi incorporada, passando a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, em articulação com os sistemas de ensino, tem a função de implementar políticas educacionais nas seguintes áreas: “[...] alfabetização e educação

de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, *educação quilombola*, educação escolar indígena, educação do campo, educação especial e educação das relações étnico-raciais.” (BRASIL, 2004, p.90 - grifos nossos).

O documento *Políticas para inclusão da diversidade na educação superior* da SECADI/MEC traz os desafios e principais programas e ações destinados às áreas citadas no parágrafo anterior, à Educação para as Relações Étnico-raciais. O texto destaca:

Implementação da Lei nº 10.639/2003 (inserida na LDB) Resolução CNE/CPnº01/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento; Produção de materiais didáticos e paradidáticos; Formação Continuada de Professores; Capacitação de Gestores; Prêmio Curta Histórias. (BRASIL, s/d, p.25).

Entre essas ações e projetos da SECADI para o campo educacional, no quesito diversidade étnico-racial, vale destacar a formação de professores e a produção de materiais didáticos, que devem valorizar os povos aos quais se destinam, bem como, a realidade na qual estão inseridos.

Bezerra e Araujo (2014) criticam a extinção da Secretaria de Educação Especial - SEESP e o remanejamento de suas atribuições à SECADI, por meio do Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. As ações para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são: “Educação Bilíngue; Escola Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Incluir – acessibilidade na educação Superior; Transporte escolar acessível (Programa Caminho da Escola). ” (BRASIL, s/d, p. 24).

Os autores são contrários as subdivisões da SECADI, salientando que, devido à amplitude das demandas atribuídas a ela, o trabalho orientado por essa secretaria tende a fragmentação disciplinar e a não realização de atividades bem-sucedidas.

Fica a interrogação: como será possível à SECADI dirimir, sem uma alteração radical no direcionamento do MEC, as questões indígenas, a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação especial, a educação ambiental, a educação quilombola, a educação em direitos humanos, e toda a sorte de mais diversidades que se lhe acrescentem, senão pela via da fragmentação disciplinar, eufemisticamente denominada de *intersectorialidade*? (BEZERRA, ARAUJO, 2014, p. 115 – grifos do autor).

As inquietações apresentadas por Bezerra; Araújo (2014) estão voltadas à Educação Especial, foco da pesquisa realizada por eles. De igual modo, Bezerra (2013) fala de um igualitarismo abstrato, chamando a nossa atenção para o tratamento igual aos diferentes e para a igualdade idealizada, pois nem sempre essa corresponde às necessidades individuais de cada um.

Sequente, o autor elucida um olhar crítico sobre a diversidade, tendo em vista que não deve ser considerada nos ambientes escolares como uma ideologia pedagógica, “Em vez disso, dá-se a entender que tudo pode ser resolvido apenas com aceitação e voluntarismo, segundo um discurso que eleva a diversidade à condição de fetiche pedagógico.” (BEZERRA, 2013, p. 950).

A partir do caderno *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* da SECADI/MEC (2007), Schuchter e Carvalho (2016) discutem diversidade e identidade no currículo, mostrando a escola como espaço de inclusão que exclui.

Sabe-se que as diferenças sempre existiram, mas nem sempre foram consideradas nos processos pedagógicos. No entanto, a atual sociedade busca reverter este quadro e não pode cair na ilusão de igualar as diferenças e acreditar que o problema da diversidade esteja resolvido, o interessante é ter um olhar crítico nas abordagens sobre essas disparidades. Como evidenciam Schuchter; Carvalho (2016):

Não se trata da tolerância, nem de ver a diferença como déficit, problema ou desvio, mas da interculturalidade ou do diálogo intercultural, no qual prevalece o movimento de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes, por meio da criação de espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações, desconstruções, ressignificações mutuamente. Estar nessa condição é estar na fronteira, é ter a possibilidade de interação, inter-relação e intercapítulo de múltiplas culturas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, produzindo redes de significações. (SCHUCHTER; CARVALHO, 2016, p. 525).

O currículo intercultural deve questionar, de maneira crítica, as diferentes culturas presentes no espaço da sala de aula e contribuir para que sejam valorizadas. Um trabalho pertinente em relação ao ensino da cultura negra é o das *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, iniciativa da SECADI juntamente com o MEC, que traz apontamentos para o enfrentamento de todas as formas de racismo, preconceito e discriminação nos sistemas de ensino.

A despeito de a Constituição Federal, de 1988, assegurar a educação como um direito de todos, o ensino ainda é visto de modo homogeneizado e excludente em alguns espaços. Esse fator inspira a sociedade a empenhar-se por uma educação que contemple a diversidade.

Para isso, criam-se várias leis e decretos, advindos das lutas dos Movimentos Negros e Quilombolas, para que os direitos dos negros sejam assegurados. Como salientam as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília* (BRASIL, 2010)

Diante da série de reivindicações apresentadas por entidades do Movimento Negro Brasileiro, o reconhecimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); a promulgação da Constituição Federal de 1988 [...] a publicação da Lei nº 7.716/89, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor; no campo educacional, a publicação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...]. A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência. (BRASIL, 2010. p. 16).

Diante das lutas e resistências dos povos minoritarizados, as escolas são convidadas a realizar atividades que incluam a história de luta e resistência dos negros em todos os componentes curriculares. E, nesse sentido, um dos fatores primordiais, conforme as *Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília* (BRASIL 2010, p.22), é que o “processo de formação de professores (as) deve estar direcionado para todos (as) os (as) profissionais de educação, garantindo-se que aqueles (as) vinculados (as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo”.

Em 2 de Janeiro de 2019, o Governo Federal extinguiu a SECADI e, por meio do Decreto nº 9.665, aprovou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação-SEMESP/MEC, responsável por trabalhar a educação para a diversidade, modificando assim, a estrutura organizacional do MEC, como apresenta a imagem abaixo:

Figura 1: Estrutura do MEC

A SEMESP/MEC é a secretaria responsável por uma educação destinada aos espaços remanescentes de quilombos. Cabe explicar que esse órgão é composto por três diretorias: a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência, a Diretoria de Política Bilíngue e de Surdos e a *Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras*. E suas competências são apresentadas no Art. 36:

I - planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais que promovam o direito à educação das populações do campo, dos povos indígenas, das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de itinerância, da população afro-brasileira e dos remanescentes de quilombos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; [...] III - promover e apoiar ações de melhoria da infraestrutura escolar, *formação de professores* e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação do campo e para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de *populações em áreas remanescentes de quilombos* e para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância; (BRASIL, 2019, p. 13). Grifo nosso!

A Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras é o órgão responsável pela Educação Quilombola e subdivide-se em: Coordenação-geral de Políticas para Tradições Culturais Brasileiras, *Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo* e Coordenação-Geral de Acompanhamento de Pessoa em Situação de Vulnerabilidade.

De acordo com as DCNs (BRASIL, 2013), a Educação Escolar Quilombola possui uma interface com a Educação Indígena e com a Educação do Campo, isso porque a maioria das comunidades quilombolas tem suas histórias socioculturais construídas em contextos rurais. Esse fato contribui para que algumas das políticas públicas destinadas ao campo beneficiem, também, as comunidades quilombolas, como:

[...] Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e infraestrutura física e tecnológica. (BRASIL. 2013, p.443).

A Educação do Campo, de acordo com o Decreto nº 7.352/2010, compreende “[...] não somente aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também as turmas anexas vinculadas as escolas com sede em área urbana”. Porém, há outras especificidades quando

tratamos da Educação Escolar Quilombola, como destacam as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Brasil (2013),

[...] deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico. (BRASIL, 2013, p.44).

Os espaços quilombolas possuem valores sócio históricos, culturais e identitários próprios. Em função disso, foi necessária a criação de diretrizes específicas para a oferta de uma educação em territórios quilombolas ou nas escolas que recebam alunos advindos desses espaços, como a elaboração do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 16/2012, juntamente com a Resolução nº 8/2012, que formam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Esse documento foi elaborado com a participação de representantes das comunidades quilombolas, das secretarias de educação, da SEPPIR e SECADI.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) realça que as conjunturas propulsoras para a realização das diretrizes foram a presença de lideranças quilombolas em eventos, como: a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de Intolerância, promovida pela ONU na cidade de Durban, África do Sul; a 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), realizada pela SEPPIR, em 2005; e a 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR), com destaque para a Marcha Quilombola a Brasília, no dia 7 de novembro de 2011, em que se realizou audiências públicas pertinentes para que o governo brasileiro se comprometesse a desenvolver ações sobre as questões étnico-raciais. Segundo *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013, p. 432), “[...] a 3ª Audiência Pública para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica, realizada pelo CNE, foi inserida entre as ações políticas da CONAQ que acompanharam a referida marcha”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola devem estar de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica, ao mesmo tempo em que devem manter as especificidades históricas, identitárias, culturais e políticas dos quilombos. Além disso, esse documento orienta e dá suporte no processo ensino-aprendizagem para a execução de uma educação diferenciada, que contribua e dialogue com os ensinamentos, culturas e identidades das comunidades quilombolas, de modo a incluir respeito a esses povos em todos os âmbitos sociais.

Devido à amplitude que verbera a educação étnico-racial, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* vieram reforçar a obrigatoriedade do ensino étnico-racial nos ambientes escolares e orientar um tratamento específico para promover uma educação que valorize e dialogue com os ensinamentos, culturas e identidades dos quilombos.

Assim, os entes federativos: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios começaram a se preocupar com uma formação de professores que atenda às exigências dos quilombos e com a elaboração de materiais didáticos específicos. No Artigo 14 da Resolução número 8 está previsto que a Educação Quilombola “[...] deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2012, p. 8).

Além disso, o espaço de se desenvolver a Educação Quilombola não se limita apenas às escolas localizadas em territórios quilombolas (como geralmente ocorre), mas abrange aquelas que estejam no entorno (BRASIL, 2013). O ensino em uma comunidade quilombola deve estar voltado para a realidade do aluno e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, que preveem uma educação diferenciada e que aconteça em todos os níveis educacionais. A orientação pedagógica apontada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012) estabelece que a Educação Quilombola:

[...] II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas,

bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (BRASIL, 2012, p.3 - grifo nosso).

Nessa lógica, o ensino em uma comunidade quilombola ou nas escolas do entorno deve partir dos saberes locais para que haja valorização da cultura e identidade quilombola, como preveem as diretrizes mencionadas.

É pertinente abordar os conceitos de quilombo, considerando que suas definições sofreram alterações no transcorrer da história. Em um sentido colonial, o vocábulo quilombo era compreendido como agrupamentos isolados de negros. Entretanto, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) salienta que nunca houve isolamento quilombola no Brasil: "Aqui nunca houve isolamentos e, portanto, os quilombos cada vez mais se articularam com variadas formas de microssociedades camponesas". (BRASIL, 2013, p. 444). Logo, eles não são grupos isolados, mas são compostos por povos que resistiram aos seus modos de vida e manutenção de seus territórios.

Menezes (2017) nos apresenta a definição de quilombo com base nos teóricos: O'Dwyer (1995) - o termo se refere a grupos com práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus valores; e Arruti (2006) - quilombolas são grupos ligados por laços de solidariedade, parentesco e resistência territorial. No nosso trabalho, defendemos e adotamos a conceituação de quilombo definida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Brasil* (2012):

I - grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II -comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III -comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados. (BRASIL. 2012, p. 3-4).

Como é perceptível, existem quilombos urbanos e rurais, e essa definição do termo rompe com o conceito colonial que o considerava como antigos escravos fugitivos. Essa

conquista terminológica leva a outras compreensões sobre o quilombola, favorecendo até mesmo conquistas de direitos às políticas públicas.

Além disso, para o quilombola, o espaço em que vive significa muito mais do que uma simples terra habitada, o sentido vai além, esse espaço é considerado território por apresentar significações relevantes para sua identidade. Como acentua Leite (1991),

A territorialidade supõe identificação e defesa por parte do grupo: supõe a tradição histórica e cultural construída através dos tempos. As comunidades negras moldaram sua face no caráter das relações que historicamente estabeleceram com a terra; com a forma de produzir a vida material e simbólica. Assim, o espaço de produção da vida material mesmo enfrentando situações adversas, resistiu e tem resistido. (LEITE, 1991. p. 31).

Os espaços educacionais devem pensar nos quilombos como (entre) lugares de resistência e que possuem especificidades. Dessa feita, o ensino destinado aos alunos quilombolas deve ser pautado em um currículo e um projeto político pedagógico, que dialoguem com as comunidades desses alunos, é necessário que a escola esteja equipada com materiais que atendam as diferentes realidades e disponha de profissionais com formação específica para atuar na área, para que assim, ocorra uma educação quilombola.

Essa modalidade educacional tem sido aceita e normatizada pelo estado da Bahia, por meio da Resolução CEE/ CEB nº 68/2013, intitulada *Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola*. Como a pesquisa em foco está situada neste estado, é válido enfatizar que o documento citado está em consonância com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*:

A Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, abrangendo as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, inclusive a Educação a Distância. Organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se na memória coletiva, *nas línguas reminiscentes*, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, *nos acervos e repertórios orais*, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e todo país e na territorialidade. (BRASIL, 2014, p.5 -grifo nosso).

Somado a isso, o espaço da Educação Quilombola não se limita apenas às escolas localizadas em territórios quilombolas, mas àquelas que estão no entorno. Como

destacam as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, ao abordar as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013),

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 448).

Como mencionado, a educação quilombola deve ocorrer em todos os sistemas de ensino, por isso, é urgente que os entes federativos ofereçam formação inicial e continuada aos professores para que exerçam as suas atividades de maneira crítica e reflexiva.

É necessário, também, que os professores ampliem os estudos sobre a oralidade como estratégia de resgatar as histórias, rezas e lendas das comunidades quilombolas e inseri-las em suas práticas pedagógicas. Conforme as *Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola*, os eixos norteadores do currículo devem ser:

[...]a) os conteúdos e organização curricular próprios da formação de educadores e o *estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como saberes e parte da cosmovisão construídos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural*; e b) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2014, p.35 -grifos nosso).

Como supracitado, se as escolas adotarem uma Educação Escolar Quilombola, os sujeitos das comunidades serão valorizados e os saberes locais, inseridos na aprendizagem dos alunos, inclusive, o multilinguismo da língua falada.

O município de Caetité, cidade do interior da Bahia, em seu Plano Municipal de Educação– PME, apresenta as orientações para que a educação étnico-racial e Educação Escolar Quilombola ocorram, ponderando ações como:

[...] na parte diversificada da grade curricular das escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental, consta a disciplina HAB (História Afro-brasileira), permitindo uma discussão crítica sobre o processo de escravidão no Brasil e sobre as contribuições do povo

africano no processo de construção da nação brasileira. (CAETITÉ, 2015, p.115).

Esse componente curricular foi elaborado com a finalidade de aplicar a Lei nº 10639/03 para que a história do negro fosse valorizada na rede municipal de ensino. Entretanto, com as alterações curriculares para a implementação da BNCC na rede municipal, em votação, os professores decidiram pela retirada da disciplina e a responsabilidade de abordar essa temática passou a competir a cada docente no exercício da sua profissão.

No que se refere à Educação Escolar Quilombola, o PME pretendia (e pretende já que o Plano tem validade de 10 anos), em sua meta 21,

Desenvolver de acordo com a legislação educacional brasileira ações para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais, bem como, a necessidade da construção de uma educação escolar quilombola. Essa, baseada uma política de pertencimento étnico, político e cultural de acordo com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Elevando, assim a escolaridade desta população em 80 %, durante a vigência deste plano. (CAETITÉ, 2015, p. 196).

Além disso, o município apresenta diretrizes para a efetivação de uma educação quilombola, o reconhecimento das demais comunidades caracterizadas como quilombos, e o “Oferecimento de formação em serviço para valorização e qualificação dos profissionais da educação para trabalhar em comunidades quilombolas, ocasionando o ensino de qualidade e formação de cidadãos conscientes;” (CAETITÉ, 2015, p. 114-115) e[...] obtendo-se um currículo que atenda à especificidade étnica e cultural dos quilombolas. (CAETITÉ, 2015, p. 114).

No capítulo seguinte, apresentaremos nosso aporte teórico para discutir as políticas linguísticas nas vertentes, formação de professor, LAC e o Pensamento decolonial.

CAPITULO 2

A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA COMO PILAR TEÓRICO

O mundo mudou muito neste período de tempo, mas muitas coisas permanecem essencialmente as mesmas. O Brasil, por exemplo, continua sendo um país multi: multilíngue, multicultural, multiétnico. Outros países podem ser mais mono; nós, não. Os olhos de nosso povo, o cabelo e a pele são de todas as cores. (LEFFA, 2018, p. 8).

Concordo com as afirmações de Leffa (2018), tendo em vista que a diversidade cultural, étnica ou linguística faz do Brasil um país com características específicas, no qual as diferenças coadunam com a formação da brasilidade. Nos espaços educacionais, esse pluralismo deve ser posto em evidência, desde a formação docente aos materiais didáticos e práticas pedagógicas, para que o ensino promova a transformação na vida do aluno.

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico basilar que nos dá suporte para responder ao nosso questionamento de pesquisa, qual seja: “Quais as contribuições teóricas, práticas e/ou metodológicas, advindas das pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada Crítica dos marcos legais destinados aos contextos quilombolas e do diálogo com os professores de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA, atuantes em contextos quilombolas, podem ser utilizadas para a (re) formulação de uma política de formação de professores de Língua Portuguesa na SEMEP/MEC, e que contribuem para com a melhoria da educação linguística e cultural nas escolas públicas?”.

Assim, situaremos o estudo no campo da LAC, abordaremos as políticas linguísticas, a formação de professor e a educação decolonial.

2.1 Situando o estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica – LAC

No Brasil, a Linguística Aplicada, doravante – LA, emergiu com os estudos de Maria Antonieta Celani em 1960, a partir da Fundação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua da PUC-SP (MOITA LOPES, 2013), foi essa pesquisadora quem mostrou a relevância dessa área de conhecimento no Brasil. Nos anos 70 e início dos anos 80, a LA esteve vinculada às pesquisas no campo de língua estrangeira no quesito tradução e tinha como concepção, a aplicação da linguística. Segundo Moita Lopes (2011), com o trabalho de Widdowson, há uma distinção entre LA e aplicação de

Linguística, quando ele sugere que a LA tenha seus próprios métodos e se constitua como ciência.

Essa área de estudo apresenta algumas características, tais como: a LA não é um campo de aplicação de teoria, a maioria das pesquisas é qualitativa, trans e indisciplinar, apresenta um comprometimento com a sociedade e, por isso, não está vinculada, em sua totalidade, ao campo da Linguística. Isso significa que a LA estabelece diálogo com outras áreas do conhecimento, como educação, sociologia, psicologia, ciências sociais, etc., que, de algum modo, irão contribuir para que a língua seja estudada e vista como uma prática social (RAJAGOPALAN, 2003). A mesma ciência também é responsável por um ensino indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2011), transgressivo (PENNYCOOK, 1998) e crítico (FREITAS; PESSOA, 2012).

Os estudos em Linguística Aplicada insurgem devido à necessidade em fazer existir uma ciência que trabalhe a língua em sua relação com a sociedade, Moita Lopes (2006, p.22) enfatiza que "Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA."

Esses novos estudos da linguagem vêm problematizar o fato de que, nas pesquisas modernas, o ser humano era considerado incapaz de produzir conhecimentos. De acordo com Moita Lopes (2013), na modernidade recente, as diversas maneiras de produção de saberes têm sido postas em evidência, como as iniciadas pelos estudos pós-coloniais. Nesse sentido, os estudiosos da LA buscam atrelar língua e realidade ao questionar as bases ideológicas da maneira como nos foram postas. Pennycook (1998, p. 24) enfatiza que é "[...] dever da Linguística Aplicada analisar as bases ideológicas dos conhecimentos que produzimos". Para Moita Lopes (2006), a LA não se preocupa tanto com a transformação da sociedade, já a Linguística Aplicada Crítica - LAC tem essa preocupação, por isso, questionar a modernidade ou as bases eurocêntricas de produção de conhecimento tem sido uma das maneiras de se construir uma Linguística Aplicada Crítica.

Freitas e Pessoa (2012), ao apresentar as *rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica* – LAC, afirmam que as teorias que desconsideram a língua e sua relação social já não fazem mais sentido:

É como se não fizesse mais sentido teorizar sobre a aquisição de uma segunda língua fora do contexto social em que ela ocorre, desconsiderando a voz, o corpo e as identidades dos sujeitos envolvidos, bem como o seu papel na desconstrução dos discursos

hegemônicos do colonialismo e da modernidade. (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231).

Com essa percepção, o trabalho aqui desenvolvido está situado no campo da Linguística Aplicada Crítica por entendermos que essa área do conhecimento nos permite, além de trabalhar a língua e sua relação social, intervir, de maneira significativa, com a pretensão de que a transformação ocorra. Na percepção da LAC, a língua é bem mais do que um reflexo da sociedade ou um viés ideológico, os estudos a ela relacionados devem ter o comprometimento com a reflexão sobre a diversidade ao sugerir que os trabalhos nessa área sejam políticos e façam a diferença social.

Por ter-se instalado no país no período em que a modernidade estava à tona, final do século XX, a LA entende que a superdiversidade, presente nas relações sociais, deve permitir inovações teóricas e metodológicas nas pesquisas. Por isso, um dos caminhos a se percorrer é o da desaprendizagem de crenças para se construir conhecimentos que contemplem ou atendam os desafios da contemporaneidade (MOITA LOPES, 2013).

Pennycook (1998) defende que a LA seja reformulada no sentido de desconstruir paradigmas dominantes, em função de uma abordagem crítica acerca do sociocultural e político. O autor critica, no campo da LA, trabalhos que mantêm traços do estruturalismo e do gerativismo - aquele por abordar a língua enquanto sistema fechado, e esse por considerá-la como algo individual que altera internamente - ou seja, ambas as correntes desconsideram o social e o cultural em que a língua é construída. Isso faz com que a LA necessite de um olhar diferenciado, que traga abordagens críticas para suas discussões e coloque em pauta as necessidades da pós-modernidade, representando cultura e sociedade.

A linguística aplicada proposta por Pennycook é uma ciência que trabalha a criticidade, a relação dialógica do discurso e a responsabilidade com pesquisas no campo linguístico. Enfim, ela sai do modelo hegemônico e neocolonial de ensino de línguas para uma perspectiva mais aberta e reflexiva da compreensão do fenômeno linguístico, é nessa vertente que o trabalho proposto se filia por tratar-se de um ensino de língua e formação de professores para um contexto minoritário, o quilombola.

Moita Lopes (2013) enfatiza que a LAC é um campo de investigação híbrido e, em função disso, os estudos nessa área devem dialogar com outras áreas do conhecimento e ouvir as necessidades da contemporaneidade. Um ensino de língua baseado na LA contemporânea ou LAC “[...] pode nos prover outros modos de compreender nosso futuro como pesquisadores nesse campo, ao passo que também apresenta novas formas de

politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos.” (MOITA LOPES, 2011, p. 22-23).

Enquanto pesquisadores, devemos ter o cuidado em não reproduzir desigualdades com nossos argumentos e vieses ideológicos.

[...] uma concepção política de LA requer uma postura indisciplinar e contra-hegemônica dos (as) pesquisadores (as): é preciso entender que tudo que fazemos, pensamos e dizemos como professores (as) e/ou pesquisadores (as) reflete e produz ideologias que podem tanto manter quanto ressignificar os discursos que promovem desigualdade e dependência no mundo social. (FREITAS, PESSOA, 2012, p. 235-236).

Nesse sentido, devemos compreender o fazer Linguística Aplicada com um posicionamento político, positivo às demandas sociais e que não venha reproduzir desigualdades, como visto no excerto acima. Sobre isso, Moita Lopes (2011, p.22) afirma: “[...] é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem.”. Concordamos que o ato de pesquisar deve ser político, e sobre a expressão “dar voz”, enfatizamos, com base nos argumentos de Nilma Lino Gomes (2012), que todos os sujeitos, os do contexto deste trabalho e outros, já têm voz, precisamos é assegurar que as suas vozes cheguem aonde devem chegar no sentido de que direitos sejam assegurados!

O questionar as bases tradicionais advém desde a globalização, período em que houve mudanças significativas nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e linguísticos. Signorini (2003) afirma que esse período é compreendido “[...] como fator determinante tanto da reviravolta nos padrões tradicionais de conceituação da identidade e dos graus de ‘autenticidade’ do falante e também das formas e usos de uma língua, quanto do renovado interesse pela questão das políticas linguísticas.” (SIGNORINI, 2003, p.383).

No Brasil contemporâneo, é frequente a preocupação com um ensino que valorize os diversos falares advindos das diferenças sociais, regionais e locais. Frente a isso, visa-se um ensino linguístico que aproxime a língua do aluno à língua ensinada na escola. Autores como Meira (2009), Silva (2004) e Bagno (2001) discutem a necessidade de considerarmos, enquanto professores de Língua Portuguesa, o Português Brasileiro (já que a diversidade do país se faz presente, far-se-á, também, na língua). Além disso, é preciso promover um ensino voltado à diversidade linguística (BAGNO, 2007) e que considere a existência de um português afro-brasileiro advindo da contribuição dos

negros para a formação de um português popular brasileiro, a partir do contato linguístico decorrente do período colonial (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009).

Muitas vezes, os materiais didáticos ainda trazem ausências de docentes, “[...] as vozes de alunos e professores raramente estarem presentes no material didático e nos discursos sobre a educação no Brasil a despeito de tanto alunos quanto professores estarem ávidos por se constituírem como sujeitos de seus discursos.” (MOITA LOPES, 2013, p.25). Assim, a LAC propõe que os cursos de formação de professores devem descolonizar os currículos, isto é, os processos formativos e a atitude de criticidade devem partir de todos os professores.

2.2 Políticas linguísticas: apontamentos da Linguística Aplicada Crítica

Neste subtópico, discutiremos o traçado histórico das manifestações em políticas linguísticas até os apontamentos atuais sobre essa temática, com a pretensão de relacioná-las ao ensino de língua para o contexto quilombola. O conceito de políticas linguísticas adotado neste trabalho se baseia nos argumentos defendidos no livro *Política e políticas linguísticas*, organizado por Nicolaidis et al (2013), e nas concepções de Lagares (2018), por dialogarem mais com a pesquisa em foco, a qual considera políticas linguísticas como toda e qualquer manifestação política que pode ter uma interface com a linguística ou não (RAJAGOPALAN, 2013). Dessa feita, após falarmos do histórico de políticas linguísticas, falaremos de duas de suas ramificações: línguas minoritizadas e formação de professores para contexto quilombola.

A língua como sistema de código linguístico é dinâmica e viva (BAGNO, 2007) e, por essa razão, as questões a ela relacionadas possuem um teor político e linguístico que fazem parte das nossas ações históricas e sociais. Contextualizando a pesquisa em foco, é válido salientar a contribuição linguística dos povos africanos para as discussões sobre a língua no Brasil. A diáspora africana fez esses povos se espalharem, formando a denominada *mestiçagem brasileira* e sendo caracterizados, hoje, como: pessoas afrodescendentes, de pertencimento étnico - *negro* (a) ou aqueles remanescentes de quilombos, os quilombolas. De acordo com Quijano (2005), a cor da pele faz com que esses grupos sociais continuem sendo considerados povos minoritizados, não numericamente, mas em relação a *status* e representatividade nos locais de poder.

Altenhofen (2013, p. 104) afirma: “O que se tem são ‘pedaços’, resquícios e reminiscências das línguas africanas, na língua portuguesa, em cantos e versos, em rituais religiosos e em remanescentes de línguas quilombolas”. Como supracitado, não

trataremos de uma política linguística destinada ao resgate ou à compreensão de uma língua puramente africana, pois, com o processo de colonização, globalização e modernização, as línguas entraram em contato, resultando apenas em variantes ou resquícios das línguas africanas nos espaços quilombolas (LUCCHECI; BAXTES; RIBEIRO, 2009).

Calvet (2007, p. 25) assegura que as primeiras manifestações de intervenções na língua surgiram como um planejamento linguístico no século XX, o qual visava consertar as anormalidades e padronizar as línguas. Para o autor, “[...] o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas, sem que os vínculos entre línguas e sociedades fossem verdadeiramente levados em conta.”

Essa ideia do planejamento linguístico foi repensada e, mais adiante, surgiu a necessidade de se considerar não apenas a padronização ou a normalidade da língua, mas essa em sua relação com a sociedade. De acordo com Calvet (2007, p.28) “[...] o planejamento linguístico logo vai se interessar por outras questões, passar dos problemas de forma aos problemas de estatuto, evolução paralela à da linguística, que lentamente ia se tornando *sociolinguística*.”

Como um ramo da Linguística, a sociolinguística surgiu para questionar as ideias estruturalistas, defendidas, principalmente, por Saussure - língua como sistema fechado. Os sociolinguistas compreenderam o caráter dinâmico da língua e passaram a pensá-la para além das estruturas gramaticais e enquanto prática social. Lagares (2018) enfatiza que William Labov, em 1960, apresentou os ideais da sociolinguística variacionista com a pretensão de explicar os processos de mudanças da língua. Essa iniciativa é vista de maneira positiva, mas, como salienta Oliveira (2007), quando a sociolinguística esta preocupada apenas com variáveis e variantes, ela passa a ser uma sociolinguística do monolingüismo.

Somente a partir dos anos 1980 houve reflexão e ação sobre a língua com o surgimento da Análise do Discurso, que explora a relação política da linguagem e da Linguística Aplicada – LA e propõe uma reflexão crítica e responsiva sobre a língua, considerando-a a serviço do social (LAGARES, 2018). A LA, quando expandiu no Brasil, foi compreendida como aplicação de teoria ligada à tradução, na disciplina de língua inglesa, posteriormente, deixou de ter essa característica e passou a questionar os fatores sociais (MOITA LOPES, 2011).

A língua e a linguagem devem ser compreendidas como prática social – é a língua a serviço do homem e não o homem a serviço dela, como salienta Oliveira (2007, p.9-10), “[...] as línguas existem para servir os homens e não os homens para servir às línguas”. Nesse sentido, Lagares (2018) afirma que o trabalho do linguista tem efeitos sociais e, por isso, não pode ser pautado apenas pelas normas ou tradições gramaticais,

[...] a noção de que a língua poderia (ou deveria) ser homogênea é anti-intuitiva, esbarra logo de início na própria experiência de qualquer falante, que deverá desenvolver ao longo da vida uma série de habilidades para lidar com a diversidade das interações dentro do que considera ser sua própria comunidade linguística. (LAGARES, 2018, p.17).

Como frisa Lagares (2018), o caráter diverso da língua se faz presente nas relações entre os falantes. Em virtude disso, os profissionais da área devem propor ações que façam sentido aos usuários da língua. Uma das pretensões das políticas linguísticas tem sido a revitalização de línguas minoritárias e tende a preocupar-se com o sociocultural, isto é, constitui-se como uma maneira de intervir conscientemente sobre o uso da língua.

Segundo Lagares (2018), as primeiras manifestações sociopolíticas da língua ocorreram a partir da segunda metade do século XX com o Círculo Linguístico de Praga, ao alegar que o papel do linguista deveria ultrapassar a norma linguística. Para falar do caráter sociocultural da língua, o autor citado utiliza o termo *glotopolítica* ao referir-se a toda ação que afeta a dimensão social da palavra,

[...] reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem ‘efeitos glotopolíticos’. (LAGARES, 2018, p. 32).

O ato político é base de construção da linguagem. Para Rajagopalan (2003), isso perpassa, por exemplo, na escolha da língua dominada e falada pelo estado. Ao se pensarem política linguística, deve-se refletir como o homem pode intervir na língua, fato esse que sempre aconteceu. Como salienta Calvet (2007, p.11), “[...] sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua [...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua da minoria”.

As imposições linguísticas são, primeiramente, escolhas políticas. Calvet (2007, p. 21) preconiza que o Estado ou aqueles que têm autonomia política determinam a língua

que a população deve usar, “[...] as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política”. Na maioria das vezes, isso ocorre por imposição, levando à exclusão das línguas minoritárias.

Quando os portugueses invadiram o Brasil, encontraram os indígenas nessas terras e eles expressavam suas culturas por meio de suas línguas. De igual modo, quando os negros foram retirados das terras africanas para serem escravizados nas terras brasileiras, eles trouxeram suas línguas, mas nenhuma delas foi escolhida pelo poder político da época. A língua de domínio foi a do colonizador, que, imposta a negros e índios, serviria para a interação daquele período, negando assim, de maneira cruel, as línguas dos povos minoritários.

A partir dos ideais da colonização, a sociedade brasileira aprimorou a cultura da *língua certa* e da *língua errada*. A *língua certa* veio acompanhada pelo poder e dominação e, por isso, era do colonizador, já as demais línguas não serviam para representar o estado oficialmente. Até hoje, nos âmbitos formais de ensino, a Língua Portuguesa se sobressai, pois, em nossa sociedade, há a ideologia de unificação linguística. Oliveira (2007) afirma que,

No Brasil, onde a ideologia da ‘língua única’, desde tempo coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parece haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas. O consenso da língua única – “todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português [alguns acrescentariam: “e aqui não há dialetos”] – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários, comprometidos, em grande parte, com a execução de mais esse item do ‘projeto nacional’ brasileiro. (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

Não há como acreditar que, por ser majoritária em nosso país, a Língua Portuguesa seja a única falada por todos e ainda ‘*sem dialetos*’. Temos convicção de que o Brasil é um país plurilíngue, desde o período colonial sofreu influências das línguas indígenas, africanas e as línguas de emigrantes e, por isso, tornou-se o país da diversidade linguística.

É necessário que as políticas linguísticas, que buscam contemplar a diversidade linguística, sejam fortalecidas com o apoio dos falantes e do Estado, órgão necessário para que elas se efetivem oficialmente. Ademais, as universidades devem fortalecer a valorização do multilinguismo, já tão reivindicado pelos estudiosos da área, e a diversidade linguística fazer parte das políticas brasileiras.

Hoje, há uma grade de pesquisadores que defendem o ensino do Português Brasileiro nos bancos escolares a exemplo de: Bagno (2001), Meira (2009), Silva (2004),

dentre outros, tendo em vista que a nossa língua é genuinamente brasileira por carregar as especificidades deste país. Oliveira (2007) argumenta,

Emerge em vários fóruns o conceito de **‘línguas brasileiras’**: línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros, historicamente assentados em território brasileiro, parte constitutiva da cultura brasileira, independentemente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas. (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

A demanda de grupos específicos, como os quilombolas, indígenas e ribeirinhos, que possuem especificidades linguísticas, vem aumentando constantemente e é válido considerar que as línguas dessas minorias significam muito para a população. Lutar contra a estigmatização linguística é um ato político, Rajagopalan (2003, p.33) afirma que, “Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Conforme Rajagopalan (2013, p.19), ainda há uma indefinição ou confusão para o termo política linguística. Segundo o autor, essa significa mais que uma militância em prol das línguas em extinção, “O campo de política linguística encobre muito mais de que a militância linguística”, ela é muito mais política do que linguística, pois as ações nessa área de conhecimento estão relacionadas às criticidades das relações sociais que envolvem todos os seres humanos. E, nessa perspectiva, o ser humano é um ser político, no sentido de ser crítico, questionador, etc. Leffa (2013) afirma que o simples fato de interferir na vida do outro, positiva ou negativamente, já nos constitui como ser político.

Rajagopalan (2013) caracteriza a política linguística como uma arte articulada aos vários segmentos sociais, “[...] é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.” (RAJAGOPALAN, 2013, p.20).

O autor defende uma política linguística democrática, na qual os cidadãos comuns sejam ouvidos. Nesse sentido, é válido ressaltar que, em nosso país, não há política linguística, pois ela foi pensada por aqueles que detém o poder, ou seja, o cidadão comum não foi ouvido no processo de elaboração e implementação dessa política. O ideal seria ouvir a base para, então, elaborá-la a partir das necessidades dos cidadãos comuns, “[...] as políticas linguísticas mais sadias e robustas sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos. A política linguística, no sentido pleno desse termo, tanto pressupõe o livre

arbítrio do cidadão quanto se dirige ao cidadão.” (RAJAGOPALAN, 2013, p.37). Logo, a política linguística é um campo de ação política orientada por escolhas de um ser eminentemente político.

Day (2016), ao discutir em sua tese de doutorado sobre a política linguística na zona fronteiriça, situada no Amapá, frisa a contradição entre a Lei 11.161/2005 – implementa a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio brasileiro - e as orientações da LDB – define que as escolas de ensino médio têm a liberdade de escolher a língua estrangeira de acordo com a realidade geopolítica e sócio histórica. O resultado disso é “uma política linguística impositiva, homogeneizadora, que é conduzida pelos interesses político-econômicos do estado que desvirtuam os princípios norteadores da LDB” (DAY, 2016, p.83). A autora afirma que,

Nesses novos tempos, a regulação da educação é cada vez mais realizada em contextos supranacionais, impondo, por um lado, um padrão comum de pensar a formação dos alunos e de organizar o currículo, e por outro, práticas curriculares homogêneas e orientadas para a —eficiência dos resultados de aprendizagem. O que não significa, necessariamente, sucesso. Na contramão desse processo, muitos grupos têm buscado, paralelamente, reforçar suas identidades regionais e suas características culturais através do reforço de seus laços, entre eles os linguísticos. (DAY, 2016, p.83-84).

O sistema de ensino e as instâncias superiores responsáveis pela organização da educação, como o MEC, possuem um domínio sobre as escolhas das políticas linguísticas trabalhadas no dia a dia dos espaços escolares. É inquestionável que as escolhas desses órgãos levam a conflitos com grupos que têm buscado revitalizar suas línguas, por acreditar que elas também merecem ser trabalhadas nos sistemas de ensino. Para aprimorar as discussões sobre essa temática, falaremos a seguir sobre o termo ‘língua minoritarizada’.

2.3 Línguas minoritarizadas: diálogo com teóricos

As escolhas linguísticas no Brasil ainda carregam os ideais do eurocentrismo e a língua valorizada continua a ser a do dominador. Com o processo colonial, ocorreu um genocídio das línguas indígenas e africanas, restando a ideologia do pensamento colonial de que o Brasil é um país em que todos falam a Língua Portuguesa. Com essa atitude, desprestigiam-se as outras línguas existentes em nosso país.

No processo de colonização linguística do Brasil, os povos minoritarizados (índios e negros) tiveram que aprender, por imposição, a língua do dominador para interagir socialmente. Essa prática foi motivo de conflito e continua a ser, como salienta Lagares (2018, p.135), “A decisão sobre qual será a língua de instrução entre todas as que são faladas pela população é estritamente política e um dos maiores motivos de conflito social”. Para o autor, as políticas linguísticas devem considerar a relação entre língua e sociedade e, nesse processo, um fator relevante, por exemplo, é que as línguas minoritárias sejam visibilizadas.

Há vários termos para conceituar línguas minoritárias (línguas à margem, língua marginal, língua periférica, língua de comunidade ou dialeto), o fator principal para essa denominação é o caráter político de uma língua que se encontra à margem das estruturas de poder. Não raro, o falante da língua minoritária é submetido a aprender e dominar a língua predominante e não o inverso.

Com base em Lagares (2018) e Altenhofen (2013), consideramos que o termo mais adequado para referir-se às línguas minoritárias é ‘línguas minorizadas’ ou ‘línguas em situação minoritária’, pois essa é apenas uma condição social em que elas se encontram e em um dado momento podem tornar-se majoritárias.

A designação *língua minoritária* surge como contraponto do que é *majoritário* e sugere um dualismo entre uma língua “geral” e “comum” e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à margem de. Por *língua minoritária* entendo, por isso, a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante. O “*status político*” constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a “representatividade numérica” ou o “*status social*” de seus falantes. (ALTENHOFEN, 2013, p.94 – grifos do autor).

Lagares (2018, p. 211) enfatiza que “A linguagem é campo de luta.”, por mais que exista a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e a “[...] lei que protege as minorias linguísticas (como a *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*, adotada pelas Nações Unidas em 1992.” (CALVET, 2007, p.77), não são postas em prática e, por isso, os grupos que querem revitalizar essas línguas irão entrar em conflito com as instâncias de poder.

As escolhas linguísticas são políticas e, nesse viés, a denominação de uma língua como minoritária se justifica por essa não possuir *status político*, “[...] a discriminação que normalmente se associa às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua

definição, mas sim reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades.” (ALTENHOFEN, 2013, p.95).

Segundo o mesmo autor, as políticas linguísticas para as línguas minoritizadas tendem a ser transdisciplinares e interculturais. Nesse sentido, é necessário o diálogo com as línguas majoritárias que têm influências sobre as línguas minoritizadas e, por isso, é um equívoco “[...] acreditar que a maioria não tem nada a ver com as minorias, quando as decisões sobre o que pode ou não e o que tem relevância ou não no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária.” (ALTENHOFEN, 2013, p.99). Por essa ótica, revitalizar uma língua minoritária significa que a minoria linguística deve dialogar com as línguas majoritárias para a construção de uma política linguística.

Concordamos com Altenhofen (2013) quando afirma que as comunidades em situação minoritária possuem voz, basta apenas que a sociedade e, principalmente, as autoridades escutem-nas. Segundo ele, uma política linguística destinada às comunidades ‘minoritárias’ deve partir do princípio de que as vozes do linguista, da comunidade ‘minoritária’, da cultura majoritária e dos pesquisadores desse *lócus* sejam ouvidas.

[...] uma política linguística para as línguas minoritárias não se direciona apenas às minorias falantes dessas línguas, no sentido de “garantir voz” a seus falantes e promover ações de conscientização linguística (*language awareness*) sobre o significado e as potencialidades dessas línguas para sua vida e sociedade. Também a maioria, ou melhor, a cultura majoritária deve ser alvo dessas políticas, no sentido de desenvolver uma competência plurilíngue e plurivarietal, para incluir e se incluir no mundo e, com isso, “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural de seu entorno. (ALTENHOFEN, 2013, p.102).

A citação acima chama-nos a atenção para um olhar diferenciado às línguas majoritárias, e os grupos de pessoas que se servem delas, com o propósito de mudança, devem compreender o plurilinguismo e ouvir as várias línguas que permeiam a sociedade. Ademais, os conceitos de democracia e liberdade de expressão não podem e nem devem servir para que discriminemos os demais pelo uso da língua.

Os estudos sociolinguísticos passam a ter um olhar diferenciado sobre as línguas existentes no país, sobre a diversidade linguística brasileira. Atualmente, já se discute educação bilíngue para o indígena, trabalhos com o Português Brasileiro, as variantes linguísticas, dentre outros “avanços”. A respeito disso, pode-se destacar que vale

[...] discutir as bases de uma política linguística para as línguas minoritárias, é que o que chamamos de diversidade linguística brasileira parece ser a diversidade de menos de 1% do total da população, que concentra em seus lábios mais de 200 línguas, contra uma língua teoricamente única de 99% dos brasileiros. (ALTENHOFEN, 2013, p. 107).

No plano teórico, existe a afirmação de que os brasileiros falam a Língua Portuguesa e, quando se imagina que ela é a única, tem-se uma visão camuflada sobre as línguas brasileiras, é difícil controlar ou saber qual língua cada brasileiro está, de fato, falando nos diversos ‘Brasis’ que constituem o nosso país. Ademais, o discurso sobre a diversidade camufla o uso e o ensino que, realmente, ocorre sobre a língua.

É necessário rever o ensino de língua em todos os ambientes, e nas comunidades remanescentes de quilombo não poderiam ser diferentes já que esses espaços possuem especificidades identitárias e culturais (MUNIZ, 2011) e a língua falada é uma das maneiras de expressão dessas nuances. Praticar um ensino de língua pautado apenas na variante escrita padrão da Língua Portuguesa é considerar a unicidade de algo que nunca foi e nunca será única – a língua falada!

Ao relacionar tudo isso à temática da pesquisa aqui desenvolvida, defendemos que o professor, ao adentrar no espaço escolar quilombola, não deve desconsiderar os saberes dos alunos ali presentes e, para isso, o docente necessita de uma formação específica (BRASIL, 2012). Esses saberes são diversos e perpassam a língua, que também é diversa.

2.4 (Trans) formação de Professor de Língua Portuguesa na perspectiva de uma Educação Escolar Quilombola

O processo de formar leva a transformar e, em função disso, ao longo deste texto, utilizaremos os termos (trans) formação e formação docente para enfatizar o processo de (re) aprendizagem por parte do professor. A formação, no sentido formal, consiste em tornar-se apto a exercer determinada função, constituindo-se como pré-requisito para qualquer profissional.

No Brasil, a formação docente passou a ser uma exigência para o professor lecionar muito tempo depois da existência de professores e, portanto, de ensino. Isso porque, antes do século XVII, a preocupação com a educação estava relacionada à doutrinação religiosa e não à didática ou à formação cidadã do aluno. Por isso, os docentes não tinham formação acadêmico-científica, já que o foco era a doutrinação (PESSANHA; BORGES DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

De acordo com Saviani (2005),

[...] a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Nesse sentido, a formação passou a ser pensada como garantia de um ensino de qualidade, que fizesse o professor capaz de instruir os alunos e, assim, desenvolver a economia brasileira. outras demandas vêm sendo agregadas a essa proposta de formação para tornar a sociedade instruída, como a contribuição para que o aluno tenha uma formação cidadã, crítica e reflexiva frente às diversidades brasileiras.

A formação docente deve ocorrer continuamente, não se resumindo apenas na formação inicial, mas numa prática em que o professor seja capaz de refletir sobre o seu fazer pedagógico e, quando possível, modificar suas ações. Para Silva e Limonta (2015),

A formação de professores é compreendida por um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, pelo acúmulo e cursos após a formação inicial e nem mesmo pelo conjunto de técnicas e conhecimentos advindos da experiência, mas sim pela reflexão coletiva do trabalho: sua organização, meios e fins, na formação inicial e durante a construção da carreira profissional. (SILVA; LIMONTA, 2014, p.7).

A formação está atrelada à reflexão e deve ser, portanto, uma atitude política. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, pesquisadores da LAC (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2013, dentre outros) salientam que deve ser visto e efetivado como um ato político. Para isso, é preciso que a formação do professor seja construída nesse viés. Segundo Kleiman (2008), esse processo, além de ser uma construção pessoal atrelada ao social, deve estar relacionado às teorias e experiências de vida, que farão do professor em formação, um docente capaz de realizar ações significativas no espaço escolar quando trabalha a língua como prática social.

[...] se o que está envolvido é o ensino da língua e da literatura “como prática social”; então, os estudos que se preocupam com a descrição de micro-realidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social. (KLEIMAN, 2008, p. 494).

Nessa perspectiva, os processos formativos da área de letras devem propor ao professor em formação, o desafio de trabalhar a língua vinculada ao contexto social. Pessoa (1986/1987, p.12) lembra-nos da preocupação excessiva do professor de LP em

resumir suas aulas, ao ensinar seus alunos a escrever, esquecendo-se da dimensão social da língua (gem), “Parece que ensinar Língua Portuguesa é, exclusivamente, levar o aluno a um domínio satisfatório, em termos de leitura e de produção escrita, do que se convencionou chamar ‘língua padrão’”. Arelada a essa atitude, está a concepção de linguagem (como interação e prática social) adotada pelo docente em sua didática na sala de aula, pois a área de LP é ampla, o que permite o professor dessa disciplina trabalhar a língua em uma percepção dialógica, interacionista ou nos moldes tradicionais.

Os estudos linguísticos apresentam três concepções de linguagem: a *linguagem como expressão do pensamento* - a habilidade linguística está relacionada à capacidade de pensar; a *linguagem como instrumento de comunicação* - o indivíduo necessita apenas desenvolver e realizar a comunicação sem a manifestação de criticidade sobre a situação; e a *linguagem como processo de interação* - os sentidos são construídos na ação e reflexão advindos da interação.

Quando o professor de LP sabe definir qual concepção de linguagem deve adotar, enquanto professor, para a materialização de suas aulas, ele compreende a qual reflexão sobre a linguagem está orientando os seus alunos. Para Souza (2009), o docente de Língua Portuguesa “[...] (e não só ele) deve filiar-se a um referencial da linguagem para conceber as suas práticas de ensino. A partir da reflexão sobre os usos da linguagem em contextos escolar e não escolar, o professor terá elementos para a sua escolha metodológica.” (SOUZA, 2009, p. 102).

Por pensar em uma formação docente, inicial ou continuada, que considere o ensino de língua vinculado às práticas sociais, estamos investigando, neste trabalho, a formação do professor de LP para contexto quilombola. Petter e Cunha (2015, p. 247) enfatizam que a Linguística não tem uma definição consensual sobre os quilombos brasileiros, por esses espaços possuírem características distintas, “[...] não apenas culturais/econômicas e sociais, mas também linguísticas”. Nesse viés, é urgente que o docente atuante em contexto com características específicas, como os quilombolas, saiba trabalhar a língua sem estigmatizar os alunos, que expressam suas culturas por meio de seus falares.

Pinho e Parente (2018), ao investigarem a formação de professores negros e indígenas, afirmam que,

Não compreender ou não falar a língua portuguesa em acordo com as convenções socialmente aceitas pelas instituições tem sido apresentado

por indígenas, negros e quilombolas que vivem na cidade ou estudam nas escolas da área urbana ou rural dos municípios como excludente desses sujeitos e coletividades no ambiente escolar. Em uma das narrativas coletadas, a marca da diferença é tão evidente que a educanda negra faz referência à sua fala como “pretoguês”. (PINHO; PARENTE, 2018, p.127).

Como é evidente, a língua utilizada por qualquer pessoa não deve ser fator de exclusão (BAGNO, 2007). Ademais, os processos formativos devem propor um ensino que valorize e não exclua alunos de comunidades minoritárias. Defendemos que, se o docente tiver uma formação vinculada à LAC, fará um ensino crítico e reflexivo (MOITA LOPES, 2013).

É válido concordar com Pessoa (1986/1987, p.14) quando afirma que poucos cursos de letras abordam a teoria da LA, "Na verdade, em nossos cursos de Letras, trabalha-se muito pouco com Linguística Aplicada". Por isso, é preciso instigar a chegada dessa ciência, com afinco, nos processos formativos de letras e desenvolver a criticidade do docente para a realização de um ensino de língua. Caso contrário, os profissionais que não detêm conhecimento sobre essa ciência poderão atrelar-se a outras, que podem ou não desenvolver a responsividade e a práxis social.

Por essas percepções, enfatizamos que a formação específica irá fortalecer os debates sobre a educação étnico-racial e educação quilombola, (BRASIL, 2004 ; 2012), ao permitir romper com o silenciamento do negro, por meio de uma formação de professores que visa assegurar uma educação mais inclusiva (SILVA, 2014). Como enfatiza Pimenta (2019, p.20), ensinar é uma atividade complexa, pois é “Realizada por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais.” (PIMENTA, 2019, p.20). Assim, a escola necessita de docentes que tenham sensibilidade para lidar com a diversidade no espaço escolar (GOMES, 2012).

No tópico a seguir, falaremos da educação decolonial como uma proposta de questionar as bases de produção de conhecimento, que, por muitos anos, dominaram as práticas pedagógicas, prevalecendo como colonialidades (QUIJANO, 2010) no imaginário social hoje.

2.5 Educação Decolonial no Ensino de Língua Portuguesa

O colonialismo deixou marcas repercutidas em vários meios sociais, advindas do processo de colonização, dentre elas, a invisibilidade dos grupos minoritarizados, a exemplo dos negros, que carregam os vestígios da inferioridade por terem sido explorados no processo de escravidão brasileira.

Nesse sentido, pretende-se discutir as teorias que emergiram para visibilizar grupos minoritários e contestar as bases de produção de conhecimento fundamentadas em modelos eurocêntricos e homogeneizadores. Como lente que direciona o trabalho aqui proposto, falaremos sobre a pedagogia decolonial, muito citada atualmente. Essa nova proposta pedagógica agrega outras formas de conhecimentos àquelas vigentes desde a colonização como mencionam Oliveira e Candau (2010, p.24 , “[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.”).

Assim, propõe-se um ensino intercultural, no qual “[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36). Nesse viés, também falaremos de uma educação crítica e transformativa da qual necessitamos para promover uma educação que faça sentido aos alunos.

Os estudos sobre igualdade e diferença têm aumentado e os assuntos referentes às questões étnico-raciais e educação quilombola tornaram-se mais visíveis a partir da aprovação, pelo Governo Federal, da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica , em 2012. Essas legislações educacionais resultaram das reivindicações do Movimento Negro, das lideranças quilombolas e das secretarias, que propõem a revitalização e a valorização do negro nos espaços intra e extraescolares. Gonçalves e Katrib (2018) afirma que,

Pensar os processos históricos concernentes à invisibilidade do negro é refletir também sobre como o colonialismo deixou marcas profundas na sociedade, marcas essas que, mesmo após tantos séculos, ainda reverberam nas opiniões e nas visões deturpadas sobre a diversidade e a identidade brasileira. (GONÇALVES; KATRIB, 2018, p.144).

A busca pela visibilização dos grupos considerados à margem social, como os negros e quilombolas, tem levado a discussão sobre a necessidade de uma educação que

questione a base eurocêntrica de produção de conhecimento. Oliveira e Candau (2010) salientam que o grupo “Modernidade-colonialidade” tem buscado um projeto epistemológico em que os intelectuais questionam o modelo dominante de produção de conhecimento. As ideias defendidas por esse grupo têm sido lidas, ouvidas, refletidas e postas em prática por uma parte da sociedade, de modo a nos mostrar que já existem saberes fora da produção epistêmica ocidentalizada, o que devemos é intensificá-los e divulgá-los.

Oliveira e Candau (2010, p. 27) propõem um ensino pautado na pedagogia decolonial, a qual se configura como “[...] a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”. Nesse sentido, a pedagogia decolonial não nega os saberes advindos da colonização, mas agrega a eles, os conhecimentos silenciados ao longo dos anos, partindo de um ensino enquanto ato político, crítico e reflexivo.

Por muito tempo, a sociedade definia aqueles que tinham o direito de expressar suas ideias e os que eram privados disso. O processo de colonização que atingiu vários países, incluindo o Brasil, deixou claro que o colonizador detinha o poder da palavra e as minorias (grupos indígenas e negros) apenas o ouvia e obedecia.

No século XXI, a colonização tradicional já não existe mais, porém, prevalece a manutenção das práticas da colonização, denominadas de colonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essas práticas se fazem presentes nos sistemas escolares, nos métodos do professor ou do aluno e nos demais espaços sociais, contribuindo para a exclusão de valores e saberes dos povos minoritários.

A reprodução das ideologias coloniais permitiu que, por muito tempo, a escola fosse palco de prática de poder do professor em relação ao aluno e houvesse uma demarcação hierárquica do lugar de fala de cada um. Como enfatiza Bohn (2013),

[...] um dos papéis centrais do professor era mostrar aos alunos suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderaram do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão. (BOHN, 2013, p.79).

Atualmente, a disparidade entre docente e discente já não verbera mais, entretanto, em alguns espaços escolares prevalece, pois a colonização deixou resquícios na população. Quijano (2010) denomina a manutenção dos ideais da colonização em

colonialidades (*do poder, do ser, do saber*). Para ele, a *colonialidade do poder* reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, e impõe novos, tudo isso com base em ideais eurocêntricos, que conduzem a uma relação de poder hegemônica a partir dos elementos de dominação, exploração e conflito, que formam o poder.

Quijano (2010) ressalta que, na América, possuir certos ‘fenótipos’ também se torna um elemento de poder e discriminação,

Afere-se aos fenótipos atribuídos, especialmente aos negros (cor de pele, formato do nariz, tipo de cabelo), como sendo esses motivos de preconceitos e dominações. A escala de gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como gradação entre o inferior e o superior na classificação social ‘racial’. (QUIJANO, 2010, p.107-108).

A partir das características físicas, a sociedade passou a classificar as pessoas socioculturalmente, isto é, o europeu era superior e os não europeus inferiores. Como o excerto mostra, a sociedade foi dividida entre os que detinham o poder e os que não detinham. Com isso, a classificação social, com base na cor, reflete em todos os âmbitos sociais, especialmente nos países periféricos, a relação salarial no trabalho foi minoritária, além da escravidão e servidão em outras partes da América.

Em termos geopolíticos, os países centrais começaram a explorar as periferias coloniais. Hoje, isso implica o fato de que os países que não foram colônias europeias são desenvolvidos, enquanto os países que sofreram a colonização estão em desenvolvimento (QUIJANO, 2010).

A *colonialidade do saber* é mantida pelos ideais do pensamento eurocêntrico e define quem é superior e quem é inferior na escala social, ela delibera que os colonizados são seres iletrados e, por isso, a cultura do colonizador é imposta. Nesse sentido, a produção do conhecimento foi hegemônica, a ponto de o imaginário das pessoas ser colonizado. Oliveira e Candau (2010) afirmam, com base em Quijano (2010), que a colonialidade do saber pode ser compreendida “[...] como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça.’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Quijano (2010) também discute a *colonialidade do ser*, concebida como o processo de colonização o qual levou os subalternos a acreditarem em sua inferioridade

e a almejem o colonizador, a ponto de quererem ser igual a ele. Freire (2005) denomina isso de invasão cultural do opressor em face do oprimido, “[...] Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.” (FREIRE, 2005, p. 174-175).

Toda essa negação do ser, decorrente dos ideais da colonização, invisibilizava as minorias, bem como, negava a sua condição de ser humano. Como salientam Oliveira e Candau (2010),

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

A violência epistêmica decorre, também, em função de alguns mitos do eurocentrismo. Penna (2014), ao apresentar as convergências entre o pensamento decolonial e a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, cita alguns exemplos de elementos cognitivos internalizados pelos oprimidos e constitutivos da “razão” da estrutura opressora, os quais são:

[...] a crença de que o padrão é superior e de que sua autoridade é inquestionável (o que gera uma espécie de admiração); a crença de que a desigualdade social é uma estrutura imutável e que sempre existiu; a visão de sua própria situação de miséria como fatalidade e não como injustiça, etc. (PENNA, 2014, p. 185).

Esses e outros mitos do eurocentrismo ainda repercutem nos espaços atuais, competindo aos seres subalternizados sair dessa condição por meio de resistência e revolução, como o transcorrer da história nos mostra. Freire (1997) acredita que não é o opressor que libertará o oprimido, mas o próprio oprimido se libertará,

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é a forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1997, p.16-17).

Como preconiza Freire (1997), o oprimido deixará essa condição agindo não com enfrentamento em relação ao opressor, mas com humanidade, a ponto de fazer o opressor compreender os seus valores identitários e culturais e ambos serem vistos de maneira humanística.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial busca visibilizar os subalternos com o intuito de contestar as bases hegemônicas. Para isso, os sujeitos marginalizados precisam ter o direito de falar, ocasionando um deslocamento do lugar de fala. Como propõe Penna (2014),

Outra proposta da perspectiva decolonial é o deslocamento do lugar de fala, o que se aproxima da estratégia da pedagogia de Freire de devolver a palavra ao oprimido. Falar a partir do paradigma colonialidade/modernidade, ressaltando a colonialidade como a outra face da modernidade, é uma forma de desafiar o discurso moderno hegemônico. (PENNA, 2014, p. 197).

Frente ao discurso moderno hegemônico, a sociedade luta para que a palavra seja um direito de todos, pois sabemos que esse direito (de que todos digam a palavra) ainda não é democrático. Nos espaços escolares, é necessário que os conhecimentos dos alunos e das localidades em que eles se inserem sejam valorizados, e seja questionado o paradigma no qual o conhecimento ideal é o científico e eurocêntrico.

No ensino de Língua Portuguesa no Brasil não poderia ser diferente. O nosso país apresenta contextos superdiversos, como os espaços quilombolas, e a abordagem de uma pedagogia decolonial fará com que o mito da língua única seja questionado e revisto, haja vista as especificidades que esses espaços possuem. Como preconiza Muniz (2011),

Quando se evoca o nome de Zumbi forçosamente evoca-se o movimento dos Quilombos. Movimento esse, que deixou sua marca viva, a sua cultura que se perenizou na memória e práticas de seus descendentes, os afrodescendentes e principalmente aqueles que vivem nas Comunidades Quilombolas. (MUNIZ, 2011, p. 4).

Berth (2018, p.46) afirma a necessidade de lutarmos contra a violência epistêmica, “[...] que atinge saberes e conhecimentos da população negra, no sentido de haver uma deliberada ação em dificultar o acesso e negar a produção intelectual dos grupos historicamente oprimidos”. Uma das possibilidades de ampliar as vozes dos ‘marginalizados’, ‘oprimidos’ ou ‘colonizados’, é por meio de uma educação libertadora

(FREIRE, 1997) e de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.10), “[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”.

A iniciativa de uma educação decolonial, que questione a colonialidade, tem sido bastante debatida no campo educacional. Concordamos que as bases eurocêntricas devem ser questionadas e que o reconhecimento do *saber*, do *poder* e do *ser* de grupos à margem social é necessário e possível em nossa sociedade. Quando Spivak (2010) questiona, em seu texto, se *Pode o subalterno falar?*

Com a pedagogia transformativa e decolonial, que apresentaremos a seguir, esse subalterno pode falar sim, até por que, a sua fala contribui para a construção de conhecimentos tão relevantes quanto os saberes dominantes, vejamos.

2.6 Educação Transformativa e Pedagogia Crítica

Não raro ouvimos de educadores ou pedagogos que a educação é a base para a transformação social e, portanto, é pertinente compreender como essa afirmativa procede e de que forma uma educação pode ser transformativa. Oliveira (2008, p.101), ao discutir sobre uma educação emancipatória, salienta: “Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo.” Assim, é possível que os conhecimentos dos alunos sejam emancipados, e essa atitude converte o espaço sala de aula enquanto campo de interação de novos conhecimentos em um espaço de conflitos, pois o ‘falar’ desses alunos não significa concordar com o docente (a interação também é um campo de conflito).

A educação escolar só transforma se ela for projetada de maneira crítica e reflexiva e trabalhada de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. Como enfatiza Moita Lopes (2006, p.101). “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela [...]”

O ensino pensado dessa maneira nos leva ao campo da pedagogia crítica ao questionar os modelos tradicionais. A esse modelo educacional, esta dissertação se filia. Moita Lopes (2006) afirma,

O conceito de emancipação social aqui é diferente de sua compreensão na modernidade e no processo de ocidentalização, porque incorpora os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade,

gênero, raça, etc.), já que os fatores econômicos, culturais e políticos não podem ser separados, mas também porque não se trata de levar a verdade / conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los. (MOITA LOPES, 2006, p.96).

A perspectiva de uma educação transformativa é que o conhecimento seja construído em conjunto, de maneira dialógica, ao sugerir que o aluno e o professor compartilhem saberes. Nisso, há um rompimento com o ensino baseado nos moldes da educação tradicional, que privava o aluno de expressar as suas ideias.

Nesse sentido, o ensino de língua precisa ser reconstruído. Ao defender a Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006, p. 103) preconiza: “[...] visões de linguagem e da produção de conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão da LA contemporânea que defendo”.

Além disso, Pennycook (2006) salienta a relevância da Linguística Aplicada Crítica –LAC, ao defender que ela irá propor um trabalho questionador e crítico. No intuito de ser claro em seu posicionamento, o mesmo autor explica o sentido do termo *crítico* adotado: “[...] crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico segundo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.”(PENNYCOOK, 2006, p.67). É por este pensamento de uma linguística que questione as bases conservadoras e tenha uma relevância social, também compartilhado por Rajagopalan (2003), que o autor a denomina de um campo de conhecimento transgressivo: “Aqui ‘transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais.” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

No tocante à pedagogia crítica, Siqueira (2015) afirma que a Linguística Aplicada, como forte aliada, vem contribuindo para a realização de trabalhos mais conscientes na área. Segundo o autor,

Com o passar do tempo, em especial com a consolidação do caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, incluindo-se fortemente nesse processo a área de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), começam a surgir oportunidades para campos de estudos importantes como, por exemplo, a PC². No diálogo com tais áreas,

² Pedagogia Crítica.

emerge a necessidade de se romper com práticas de ensino orientadas por princípios e processos metodológicos importados acriticamente dos centros hegemônicos irradiadores de conhecimento, voltados basicamente para a comunicação, desconsiderando qualquer preocupação política ou ideológica que possa reger a atividade docente. (SIQUEIRA, 2015, p. 240).

Com isso, precisamos desafiar o tecnicismo reinante e fazer pedagogia crítica. Essa proposta pedagógica é possível, principalmente, por meio de um ensino intercultural, no qual o docente é orientado a realizar uma educação transformativa. "[...]a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas." (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 165).

Cope e Kalantzis (2000) acreditam que a educação transformativa é uma maneira de se pensar no outro sem excluí-lo, é trabalhar os multiletramentos visando um novo fazer pedagógico. Para eles, o mundo não pode ser refeito através da escola, mas essa é um excelente espaço para que a transformação conjunta aconteça por meio da *Pedagogia como Design*, que equivale ao *como realizar* a prática docente. Os mesmos autores dizem:

[...] precisamos discutir e debater forma desse desenho à medida que complementamos a pedagogia da alfabetização nas formas sugeridas pela noção de Multiliteracies. Diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia, que por sua vez incorporam projetos para futuros sociais.³(COPE; KALANTZIS, 2000, p. 20).

Essa nova pedagogia proposta por Cope e Kalantzis (2000) visa à transformação social, e o trabalho com *design* conduz o docente a reconfigurar sua prática pedagógica em função dos múltiplos saberes, linguagens, letramentos, culturas, línguas e tecnologias presentes no espaço escolar. A valorização da diversidade, aqui, equivale à realização de um trabalho de maneira política, crítica e histórica.

O momento é propício para a construção de novos conhecimentos e, por essa razão, o trabalho proposto tem um cunho transformativo ao elencar um olhar para grupos minoritários, como os quilombolas, em diálogo com a pedagogia decolonial, que visa aprofundar a interação entre educação crítica e transformativa.

O quadro abaixo apresenta o resumo dos principais conceitos trabalhados ao longo deste capítulo.

³ Tradução nossa.

Quadro I: Sinopse dos termos centrais da pesquisa

Termos	Conceito adotado na pesquisa
Educação para as relações étnico-raciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contempla as abordagens das relações étnico-raciais nos espaços escolares, ao visar o reconhecimento e valorização dos grupos étnicos.
Educação Escolar Quilombola	<ul style="list-style-type: none"> ○ Educação que valorize os saberes específicos das comunidades remanescentes de quilombos, ocorrendo nas escolas localizadas nos territórios quilombolas ou nas escolas do entorno.
Políticas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Toda e qualquer manifestação política que tenha, ou não, uma interface com a linguística (RAJAGOPALAN, 2013). ○ Orientações políticas sobre o ensino e o fazer linguístico enquanto prática social.
Grupos minoritários / Línguas minorizadas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grupos que são minorias e, ao mesmo tempo, foram minoritarizados por falta de Políticas Públicas para revitalizá-los. ○ Língua invisibilizada ou sem <i>status</i> social devido à condição social inferior em relação à língua dominante.
(Trans) formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> ○ A (Tras) formação é um processo de aprendizagem e (re) aprendizagem que modifique a prática docente. ○ No ato de formar, o professor transforma sua prática pedagógica.
Educação decolonial	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visa novos enfoques epistêmicos, com outras formas de produção de conhecimento, que questionem os saberes advindos da colonialidade.

Fonte: Criado pela autora (2019).

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14).

A epígrafe acima nos incentiva à construção do conhecimento a partir da inquietação que leva à pesquisa. Isso porque, o ato de questionar é inerente ao ser humano, desde o momento em que temos dúvidas, iniciamos a nossa busca pelas respostas e, para realizar isso em um trabalho científico, faz-se necessária a escolha de métodos e instrumentos para a execução, para a análise e para a interpretação dos dados encontrados.

O trabalho aqui proposto tem como base a pergunta geral que norteou o seu desenvolvimento: “Quais as contribuições teóricas, práticas e/ou metodológicas, advindas das pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada Crítica, dos marcos legais destinados aos contextos quilombolas e do diálogo com os professores de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA, atuantes em contextos quilombolas, podem ser utilizadas para a reformulação de uma política de formação de professores de Língua Portuguesa na SEMEP/MEC, e que contribuem para com a melhoria da educação linguística e cultural nas escolas públicas?”. Essa questão norteadora está mais bem detalhada pelas subperguntas:

1. O que trazem as diretrizes educacionais e as pesquisas recentes sobre a formação de professores para contexto quilombola no Brasil?
2. Quais são as orientações dos documentos educacionais destinados a uma educação étnico-racial e educação quilombola para a realização de um trabalho com a língua (gem)?
3. De que maneira os professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede pública do município de Caetité-BA, foram contemplados com formação para o trabalho com a educação étnico-racial e educação escolar quilombola?

Para responder as perguntas elencadas acima, apresentamos neste capítulo, como se encontra a organização metodológica deste estudo, os pressupostos utilizados para

compreender a formação de professor e as políticas linguísticas para contextos quilombolas, a partir de um diálogo com a Linguística Aplicada Crítica.

A pesquisa é qualitativa e de cunho etnográfico, por entendermos que esse tipo de estudo nos permite a realização de um trabalho em parceria com o outro, o que significa que teremos, ao longo do seu desenvolvimento, a partilha de saberes. André (1995, p. 24) afirma que o “[...] foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social [...]” e Dixon, Green e Zaharlick (2005) salientam que o papel do etnógrafo é registrar notas de campo, coletar e analisar artefatos produzidos pelos membros do grupo social, realizar entrevista participante e fazer gravações de áudio e vídeos das ações observadas. É válido salientar que não realizamos Etnografia em nossa pesquisa devido ao curto prazo de realização do mestrado, mas estamos nos apropriando da abordagem etnográfica para o desenvolvimento do estudo. Além disso, a nossa proposta é intervencionista, no sentido de propor uma mudança para o contexto investigado, pois, como salienta Flick (2009, p.156), “Qualquer forma de pesquisa é uma intervenção que perturba, influencia e até altera o contexto no qual se faz o estudo”.

A base etnográfica advém da oportunidade em ouvir os participantes da pesquisa de campo e produzir conhecimento em colaboração com eles. Mattos (2011) salienta que fazer etnografia é:

[...] dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS, 2011, p. 45).

Com o intuito de agregar conhecimento a respeito da educação para contexto quilombola, dispusemo-nos a ouvir os dizeres dos docentes, que atuam no *lócus* investigado, sobre a temática ‘formação de professores e as políticas linguísticas para contexto quilombola’, para então, estabelecer o diálogo com o que orientam os documentos oficiais e as pesquisas atuais (*O dito*) sobre a temática em discussão.

Para isso, fez-se necessário a análise crítica de documentos, a definição da abordagem de pesquisa, a seleção dos participantes e do *lócus* de investigação, os instrumentos de coleta de registro e as orientações para a interpretação dos resultados e/ou categorias de análise, todos explicitados neste percurso metodológico.

Assim, a orientação teórico-metodológica deste trabalho compreende os estudos da: Etnografia: André (1995); Mattos (2011); Angrosino (2009) e Dixon; Green; Zaharlick (2005); Pesquisa Qualitativa: Chizzotti (1998, 2003); Flick (2009); Gibbs (2009); Telles (2002); Linguística Aplicada Crítica- LAC: Pennycook (1998); Moita Lopes (2011, 2013); Freitas (2012); Signorin (2003); e Rajagopalan(2003).

3.1 A abordagem da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, os participantes não são passivos, eles são agentes do conhecimento produzido. Chizzotti (1998, p. 79) afirma que “O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

Em função disso, é frequente a quantidade de pesquisas qualitativas, por terem a pretensão de trabalhar a realidade social na qual o objeto investigado está envolvido. Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa é imprevisível, principalmente, por não se basear em um modelo positivista que define uma única maneira de se fazer pesquisa, qual seja a pesquisa quantitativa, que visa à quantificação de resultados.

Com a pesquisa qualitativa, tivemos a pretensão de compreender, interpretar e analisar os dados, por meio de uma construção dialógica entre pesquisadora e participantes do estudo, sempre com o compromisso de voltar o nosso trabalho para o social e, por isso, ele deve contribuir significativamente para a área investigada. Chizzotti (2003) ressalta o quanto a responsividade com a vida social tem sido considerada na realização das pesquisas qualitativas:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, aos se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Como dito acima, os pesquisadores atuais têm a preocupação em interpretar os dilemas da vida humana. E a pesquisa qualitativa permite que o conhecimento seja construído pelas teorias estudadas, o contexto investigado e os participantes do estudo. Para Flick (2009), esse tipo de pesquisa é relevante para o estudo das relações sociais frente à diversidade e se baseia na

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

Além da preocupação com a escolha das técnicas e teorias, o nosso estudo teve como base zelar pela ética - questão central na pesquisa qualitativa. Isso significa que foi preciso, como afirma Gibbs (2009, p. 204), “(proteger os dados, evitar danos aos participantes, respeitar perspectivas e privacidades e assim por diante) como uma característica de qualidade da pesquisa (qualitativa)”. Portanto, pelo fato de o projeto em tela envolver seres humanos, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UESB/BA no dia 01/12/2018, sendo aceito no dia 12/03/2019 e enviado o Parecer Consubstanciado do CEP, que autorizou o início da pesquisa no dia 28/06/2019. Toda essa espera foi para que a nossa pesquisa ocorresse dentro dos padrões éticos e para que a identidade dos participantes fosse resguardada, com o zelo de não identificar e nem expor esses informantes, como apresentaremos no capítulo de análise e interpretação dos dados.

Gibbs (2009, p.18) afirma que “[...] a questão da qualidade na pesquisa qualitativa não é somente um problema técnico, mas também se refere à qualidade dos resultados e conclusões decorrentes da pesquisa ou do estudo”. Essa busca pela qualidade no desenvolvimento do estudo, leva o pesquisador ao uso de vários métodos e abordagens para a compreensão do objeto investigado.

Assim, a pesquisa qualitativa é transdisciplinar (CHIZZOTTI, 2003) por estar relacionada às diversas áreas do conhecimento, tais como: Educação, Teoria Crítica, Ciências Sociais, etc. É por meio dos diferentes métodos que se busca os significados dos fenômenos.

3.2 Procedimento do estudo

Para uma consistência nos resultados, optamos pelas pesquisas de campo e documental, aquela para ouvir os professores sobre sua formação e essa para compreender as diretrizes educacionais sobre a formação docente e políticas linguísticas para contexto quilombola. Nessa vertente, é interessante considerar que “A intervenção da pesquisa em um campo e as perturbações que ela traz consigo só são justificadas se ela for realizada por uma pesquisa boa, confiável e verdadeira, que tenha a maior probabilidade possível de produzir resultados críveis.” (FLICK, 2009, p.157).

Conforme Fonseca (2002) citado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 37). “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.” Nesse sentido, foi possível responder aos objetivos desse estudo por meio desses dois tipos de investigação (de campo e bibliográfica).

3.2.1 Pesquisa documental

O estudo documental consistiu na análise de documentos educacionais que tratam da Educação Quilombola no quesito políticas linguísticas de formação de professores, os quais foram: A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), orientada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e pelas *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010); a *Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC* (BRASIL, 2004); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica* (BRASIL, 2012); as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013); a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017); e a *Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP/MEC* (BRASIL, 2019).

Além disso, o estudo realizou um levantamento de artigos, dissertações e teses atuais sobre a temática, encontrados em periódicos qualificados e que têm uma vertente com a Linguística Aplicada, presentes em: Portal de Periódicos da CAPES, D.E.L.T.A, SiElo, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Inicialmente, essa busca procedeu pela escolha e seleção dos periódicos, a partir de dois critérios: os trabalhos deveriam ser qualificados e terem uma vertente com a LA; em seguida, realizou-se a escolha e seleção desses documentos para, então, proceder à análise e interpretação das abordagens presentes nos textos (DOS SANTOS; DA SILVA, 2019).

Dessa feita, a análise documental delimitou e compreendeu o objeto de pesquisa. E, após a seleção dos documentos educacionais e periódicos qualificados, realizou-se leitura, fichamento e interpretação dos escritos sobre contextos quilombolas no concernente à formação de professores e às políticas linguísticas.

3.2.2 Pesquisa de base etnográfica

A pesquisa de campo foi de abordagem etnográfica e ocorreu *in loco*, ou seja, a pesquisadora teve o contato diretamente com os participantes do estudo, além de ter como base, as teorias estudadas e a análise documental sobre o contexto a ser investigado.

Por tratar-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, utilizamos algumas técnicas dessa área de estudo, a fim de ouvir o que os professores tinham a relatar sobre a formação que receberam para atuar em contexto quilombola. Gerhardt et al(2009) apresenta características específicas da etnográfica, como:

- o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41).

Compreender a etnografia como um processo de investigação e interpretação de um grupo social nos leva a não afastarmos de suas características, como supracitado acima. Ademais, fazer uso da etnografia para compreender como o outro vive, para *falar com* ao invés de *falar sobre* é muito pertinente e se faz presente em várias pesquisas situadas no campo da Linguística Aplicada, por permitir o adentramento do sujeito no contexto pesquisado (ANGROSINO, 2009).

Segundo Angrosino (2009), hoje, a etnografia pode ser estudada a partir de uma gama de teóricos que dão suporte às investigações envolvendo a etnografia crítica, a etnografia interpretativa na educação, a antropologia, a linguística, etc. Na pesquisa em foco, utilizamos os seguintes instrumentos de registro: entrevistas, roda de conversa e diário de campo.

3.3 O contexto e os Participantes do estudo

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Caetité-BA, localizada no território do Sertão Produtivo e distante 645 quilômetros da capital do estado, Salvador. A origem do nome Caetité vem etimologicamente “ [...] de expressões do tupi: CAA (mata), ITA (pedra) e ETÉ (grande) e significa —mata da pedra grande” (CAETITÉ,

2015, p.24). A cidade tornou-se conhecida por ser referência na educação, por ser a terra do educador Anísio Teixeira e por possuir minerais, como: ametista na região de Brejinho das Ametistas, ferro no povoado de Santa Luzia e urânio no distrito de Maniaçu, além de um parque eólico.

A população do município é estimada pelo IBGE em 2019 é de 50.975, composta por 30.000 habitantes moradores da zona urbana e 22.853 da zona rural, conforme o último censo realizado em 2010. De acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (CAETITÉ, 2015), a cidade tem 47 comunidades, 24 delas estão sendo estudadas por possuírem características quilombolas; das 24, 11 estão em processo de reconhecimento como território quilombola e 13 foram reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, órgão responsável (juntamente com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA) pelo reconhecimento dos territórios quilombolas. Essas comunidades encontram-se localizadas em torno dos quatro distritos municipais, como mostra a imagem abaixo:

Figura 2: Distritos de Caetité-BA



Fonte: Imagens Mapas (2019).

Pela figura, percebe-se que Caetité faz limite com os municípios de Tanque Novo, Paramirim, Livramento do Brumado que até 1966, após isso, passa a se chamar Livramento de Nossa Senhora, Lagoa Real, Ibiassucê, Caculé, Licínio de Almeida, Pindaí, Guanambi, Igaporã e Macaúbas. Também, o município é composto por alguns

povoados de destaque: Anguá, Campinas, Juazeiro, Santa Luzia e Umbuzeiro, e pelos quatro distritos: Caldeiras, Maniaçu, Pajeú do Vento e Brejinho das Ametistas, cada um com suas especificidades, descritas abaixo.

O distrito de Caldeiras situa-se a 60 km da sede e, portanto, é o mais afastado dela. Tem sua base econômica na agricultura familiar e nas políticas públicas concedidas pelo Governo Federal, como o Programa Bolsa Família. Essa região enfrenta algumas dificuldades como a escassez de água e de emprego, bem como os demais distritos, e possui 4 comunidades com características quilombolas (CAETITÉ, 2015).

Maniaçu fica a 28 km da sede e tem sua base econômica no cultivo da mandioca, no comércio e na indústria exploradora de urânio, apesar de que essa indústria gerou pouco emprego aos moradores locais (VILASBOAS; MARCELO, 2013). É o distrito com o maior número de comunidades com características quilombolas no entorno, totalizando 14, de acordo com dados obtidos no Plano Municipal de Educação - PME (CAETITÉ, 2015).

Pajeú dos Ventos situa-se a 26 km da sede e teve, por longos anos, a base econômica na plantação e cultivo do algodão. Atualmente, é a agricultura familiar que sustenta aquela região, com o cultivo da mandioca, algodão (em pequena quantidade), feijão, milho e criação de bovinos, suínos e aves (ALVES; FERNANDES, 2019). Consta no PME (2015) que, em seu entorno, há 4 comunidades com características quilombolas.

Brejinho das Ametistas, distante 24 quilômetros da sede, é um antigo centro minerador de ametistas. De acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (CAETITÉ, 2015), esse é o único distrito que não possui comunidades com características quilombolas.

O quadro abaixo resume a distribuição das comunidades com características quilombolas por distritos e povoados.

Quadro II: Comunidades com características quilombolas

Distrito	Reconhecidas como quilombolas	Em processo de reconhecimento	Total
Caldeiras	Sambaíba Sapé Mercês	Lagoinha da Cobra	4
Pajeú dos Ventos	Olho D' Água	Cristina Boa Sorte Pajeú dos Ventos	4
Maniaçu	Vereda dos Cais Vargem do Sal Contendas;	Lagedo do Oroca Volta do Morro Lagoinha	14

	Pau Ferro Malhada Lagoa do Mato Cangalha Passagem de Areia	Santo Antônio do Tamboril Lagoa Nova Riacho da Vaca	
<i>Brejinho das Ametistas</i>	-	-	0
<i>Povoado</i>	Reconhecidas como quilombolas	Em processo de reconhecimento	
<i>Santa Luzia</i> ^{*4}	-	Palmital	1
<i>Sede</i> [*]	Lagoa do Meio	-	1
TOTAL			24

Fonte: Criado pela autora (2019).

A maioria das comunidades quilombolas do município de Caetité está afastada da sede e os habitantes sobrevivem da lavoura, através do cultivo do milho, mandioca, melancia ou da fabricação de chapéus, esteiras, peneiras e outros utensílios de palha, além de potes e utensílios de barro, atividades aprendidas com seus antepassados. No geral, uma forte característica dessas regiões é a manutenção da prática da medicina caseira, geralmente liderada por um ancião (o morador mais velho da comunidade) que saiba ‘benzer’ ou ‘rezar’ contra quebrante, mal olhado, etc.

O quadro II mostra que o número de comunidades com características quilombolas é significativo para o município de Caetité e demanda políticas públicas que garantam uma educação específica. Em função disso, adotamos, como critério de participação deste estudo, a escolha de professores que atuam nas escolas localizadas nesses distritos, por essas receberem alunos das zonas rurais e a maioria deles serem das comunidades com características quilombolas do entorno.

Vale enfatizar que o município de Caetité possui apenas uma escola localizada em território quilombola e está situada no distrito de Caldeiras, porém, essa é de pequeno porte e o número de professores de Língua Portuguesa não seria suficiente para atender aos instrumentos de registro da nossa pesquisa. Como apresenta o Plano Municipal de Educação de Caetité - PME,

[...] somente Sambaíba tem uma escola dentro da comunidade, denominada Núcleo Escolar Vinte e Cinco de novembro. Os alunos, das comunidades remanescentes de quilombo em processo de reconhecimento, têm que se deslocar através de transporte escolar para

⁴Santa Luzia e Sede não são distritos.

uma unidade mais próxima da sua comunidade que não se adequa a realidade desta clientela. (CAETITÉ, 2015, p.114).

Como se pode notar, os alunos das demais comunidades quilombolas vão estudar nas escolas mais próximas de suas residências. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012), a educação em escolas quilombolas ou nas escolas que recebem alunos de comunidades quilombolas do entorno (como é o *locus* deste estudo) deve acontecer de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, priorizando e valorizando os saberes locais e a identidade dessas comunidades.

Inicialmente, foi escolhida a Secretaria Municipal de Educação do município de Caetité-BA como *locus* para a realização da roda de conversa e das entrevistas (instrumentos de coleta de registro), no entanto, apenas a roda de conversa ocorreu nesse local, as entrevistas foram articuladas de acordo com a disponibilidade dos participantes e aconteceram em suas casas.

Para estabelecer um diálogo com as políticas de formação de professores e as políticas linguísticas empreendidas pelos documentos educacionais citados no tópico 3.2.1 desta metodologia, realizamos a roda de conversa com 20 professores da área de linguagens do município de Caetité. E para a entrevista, delimitamos um número de 3 professores atuantes em escolas que recebem alunos advindos das comunidades quilombolas, graduados em Língua Portuguesa e que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA por mais de 5 anos. Esses quesitos pressupõem que os profissionais do município ou do estado tenham passado por alguma formação para atuar na área quilombola, já que *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012) orienta que os profissionais dessa área tenham formação específica ou sejam, preferencialmente, dos quilombos.

3.4 Instrumentos de registro

Os instrumentos de registro são de fundamental importância na pesquisa científica, já que, por meio deles ocorre o desenvolvimento e a concretização do estudo, eles atingem aos objetivos delineados e nos levam a conseguir respostas às questões investigadas ao gerar os dados.

Como técnicas inspiradas na pesquisa qualitativa de base etnográfica para a geração dos dados na pesquisa de campo, usamos a *roda de conversa*, a *entrevista não-diretiva* e o *diário de campo*. O objetivo do uso da entrevista e da roda de conversa adveio

da necessidade de gerar dados da maneira mais descontraída possível, possibilitando, assim, que os docentes falassem espontaneamente sobre seus anseios, angústias e fatores positivos e/ ou negativos de sua formação. O tempo de realização da pesquisa de campo estendeu-se de agosto de 2019 a novembro do mesmo ano, totalizando cinco encontros: o primeiro para a apresentação do projeto de pesquisa à coordenadora da área de linguagem; o segundo para a apresentação do projeto de pesquisa e a realização da roda de conversa com os professores do município; e mais três encontros para a realização das entrevistas individuais.

3.4.1 A Roda de Conversa

A roda de conversa é um instrumento de construção de conhecimento de maneira coletiva e dialógica. Como Warschawer (1993) define, ela é um momento apropriado para a aprendizagem significativa por propiciar a experiência dialógica, ao tempo em que a interação coletiva exercita a escuta entre as partes.

Sampaio et al (2014, p.1301) enfatizam que as rodas vão além da realização de um trabalho em grupo, “[...] Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos”.

Com essa pretensão, realizamos a roda de conversa no dia 28/08/2019, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Caetité-BA, com professores da área de Linguagens, no momento da Atividades Complementares (AC⁵). Essa atividade ocorreu da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa e do motivo pelo qual a pesquisadora estava ali; em seguida, os professores foram convidados a interagir sobre a temática *Políticas linguísticas no quesito formação de professores de LP para contexto quilombola*; após a leitura e estarem de acordo com as informações constantes no TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (comprovando isso por meio da assinatura), o gravador de áudio foi ligado e os participantes foram instigados a falarem sobre a formação que tiveram e como viam a possibilidade de um trabalho linguístico que atendesse às especificidades dos alunos que vivem em comunidades específicas, como as quilombolas. Os resultados serão exibidos no Capítulo de Análise e Interpretação dos

⁵ A AC é uma atividade realizada pelos professores a cada quinze dias para planejar as ações pedagógicas.

Dados, mas já enfatizamos que essa atividade possibilitou, não só ouvir os participantes, como também assumir uma postura crítico-reflexiva frente às temáticas discutidas.

É válido ressaltar que, por esse instrumento permitir a interação de maneira espontânea, no decorrer dessa atividade, primamos pela ética para que a intimidade dos participantes do estudo não fosse invadida. Como afirmam Figueirêdo e Queiroz (2012, p. 2), “[...] para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não é necessário que sejam revelados seus segredos, muito menos é orientada a invasão de sua intimidade”.

Assim, a roda de conversa deve promover ação, reflexão e ação, filia-se à pedagogia crítica, de Paulo Freire e constitui-se como uma estratégia dialógica. Como afirmam Sampaio et al (2014, p. 1302) “Se, para Freire, a educação é sempre política, não restam dúvidas de que a roda é uma das formas de fazer educação, e, portanto, uma ferramenta para novos caminhos diante de um projeto de sociedade sustentável, rumo ao exercício da cidadania.”

3.4.2 A Entrevista

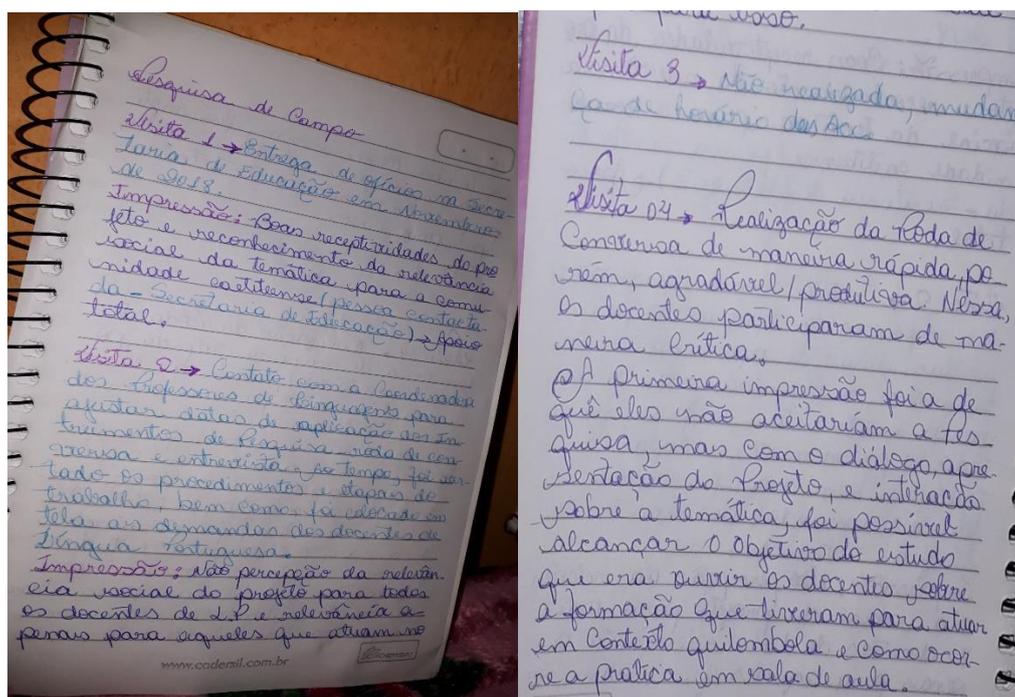
A entrevista é um momento de interação entre pesquisador e pesquisado. Em nosso trabalho, escolhemos a entrevista não-estruturada, Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) afirmam que ela “Também é denominada não-diretiva: o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado”.

Segundo Chizzotti (1998, p.93), a *entrevista não-diretiva* visa colher informações com base no discurso livre, “[...] a confiança manifesta nas formas e escolhas de um diálogo descontraído deve deixar o informante inteiramente livre para exprimir-se, sem receios, falar sem constrangimentos sobre atos e atitudes, interpretando-os no contexto em que ocorreram”. Com esse instrumento, foi possível identificar, a partir do dizer do professor, qual a sua formação para trabalhar a educação étnico-racial e educação quilombola e quais os posicionamentos e anseios desses docentes para o exercício de uma educação significativa para tal contexto.

3.4.3 Diário de Campo

Por ser a pesquisa qualitativa, o que faz com que o pesquisador se atente a todos os detalhes possíveis para um estudo valorativo, no trabalho proposto, foi necessário o uso de um diário de pesquisa para o registro das ocorrências, como mostram as imagens abaixo:

Figura 3: Anotações sobre as visitas de campo



Fonte: Criadas pela autora (2020).

Como enfatizam Gerhardt e Silveira, 2009, p. 76), o diário de campo “[...] permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os participantes, grupos e ambientes estudados.” Com a escrita do diário, foi possível descrever e refletir sobre as ocorrências ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo.

3.5 Interpretação, análise e geração dos dados

Os resultados obtidos, a partir dos instrumentos de geração de dados, foram registrados por meio do *sistema descritivo* - sistema aberto, como a transcrição de fala, em que ocorre no contexto e necessita de uma interpretação dos dados, já que o campo de observação é deixado de lado - e do *registro tecnológico* - sistema aberto, que registra sons ou ações por meio de câmeras ou microfones e sofre influência da localização espacial. Ambos os sistemas são passíveis de uma reanálise, pois assim, será possível armazenar dados para uma análise cautelosa (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005).

Os dados foram interpretados por meio de uma pesquisa qualitativa, que exigiu da pesquisadora um olhar atento a todas as ocorrências durante a execução do trabalho.

Neste estudo, fizemos uso da análise de documentos e dos dizeres dos participantes da investigação. A análise de documentos decorreu inicialmente pela: 1) seleção das diretrizes educacionais; 2) leitura; 3) leitura e marcação das partes pertinentes ao trabalho; e 4) interpretação e análise crítica dos resultados.

Dessa forma, utilizamos o *dito*, o *pretendido* e o *(re)feito*⁶ para análise dos dados gerados, a qual decorreu da seguinte maneira: primeiro foi realizada a seleção das políticas de formação de professor e políticas linguísticas para contextos quilombolas *Ditas e Pretendidas* nas diretrizes que orientam o ensino nessa temática; depois realizamos a interpretação e a análise crítica do *(Re) feito*, que são os dizeres dos professores sobre as políticas de formação de professor e políticas linguísticas para contextos quilombolas.

Assim, a categoria de análise utilizada se respalda na triangulação e análise interpretativista. Sobre isso, Angrosino (2009, p.54) enfatiza: “É importante também lembrar que a boa etnografia geralmente resulta da triangulação – o uso de técnicas múltiplas de coleta de dados para reforçar as conclusões”. Dessa feita, os dados gerados da análise documental (documentos educacionais – lei e diretrizes), da análise dos dizeres dos professores e das teorias estudadas foram triangulados (ou cristalizados), com o intuito de as informações confrontadas e comparadas responderem aos questionamentos norteadores desta pesquisa.

Para Rajagopalan (2003), o trabalho com a linguagem, especificamente na área da Linguística Aplicada Crítica - LAC deve intervir na realidade pesquisada. Por isso, ao término da pesquisa, temos a pretensão de mobilizar os participantes deste estudo acerca da importância de uma formação específica para atuar em contexto quilombola e da realização de um trabalho linguístico voltado ao falar quilombola. Além disso, nossa pretensão é mobilizar ações para a realização de um ensino diferenciado da linguagem, em que, de maneira reflexiva e crítica, contemple a identidade quilombola por meio do seu falar.

⁶Metáfora utilizada por Lima (2014).

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DE DADOS

“Todo conhecimento é auto-conhecimento. É criação, e não descoberta.” (OLIVEIRA, 2008,p.33).

Com o *paradigma emergente*⁷, apresentado por Boaventura de Souza Santos, teve-se uma nova percepção de se fazer ciência de modo que o conhecimento deixou de ser considerado um achado e passou a ser uma construção e uma aprendizagem entre pesquisador & pesquisado, pesquisador & objeto (TELLES, 2002). Dessa feita, os dados apresentados neste trabalho foram gerados por intermédio de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e de uma pesquisa de campo, de natureza etnográfica (ANGROSINO, 2009; ANDRÉ, 2009; MATTOS, 2011). Ambas, em diálogo com a pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; QUIJANO, 2005, 2010; PENNA, 2014; FREIRE, 1997) e com a LAC (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2013; MOITA LOPES, 2006, 2011, 2013; NICOLAIDES et al, 2013), deram subsídios para responder à pergunta e às subperguntas apresentadas a seguir:

Quadro III: Pergunta e Subperguntas da pesquisa

Pergunta	Subperguntas
Quais as contribuições teóricas, práticas e/ou metodológicas, advindas das pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada (Crítica), dos marcos legais destinados aos contextos quilombolas e do diálogo com os professores de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA, atuantes em contextos quilombolas, podem ser utilizadas para a (re) formulação de uma política de formação de professores de Língua Portuguesa na SEMEP/MEC, e	1. O que trazem as diretrizes educacionais e as pesquisas recentes sobre a formação de professores para contexto quilombola no Brasil?
	2. Quais são as orientações dos documentos educacionais destinados a uma educação étnico-racial e educação quilombola para a realização de um trabalho com a língua (gem)?
	3. De que maneira os professores de Língua Portuguesa atuantes na rede pública do município de Caetité-BA

⁷ “[...] surge da necessidade de uma outra forma de conhecimento além do funcional, um conhecimento compreensivo que nos una ao que estudamos.” (OLIVEIRA, 2008, p.33).

que contribuem para com a melhoria da educação linguística e cultural nas escolas públicas?	foram contemplados com formação para o trabalho com a educação étnico-racial e educação escolar quilombola?
---	---

Fonte: Criado pela autora (2019).

Frente a esses questionamentos, definiu-se o desenho da nossa análise. Como fio condutor, optamos pela análise qualitativa e interpretativista, tanto na pesquisa de campo quanto na documental. Assim, o estudo dividiu-se em duas etapas, e a primeira delas consistiu da pesquisa documental, a partir do conhecimento e análise das diretrizes educacionais voltadas para um ensino étnico-racial e/ou quilombola.

Na segunda etapa - pesquisa de campo de inspiração etnográfica - foi definido o *locus* de investigação, realizou-se a apresentação da pesquisadora ao local da pesquisa e, depois, o retorno para a aplicação dos instrumentos geradores de dados, a *roda de conversa* e a *entrevista*, que ocorreram no período de agosto de 2019 a novembro de 2019. Os dados gerados pelos instrumentos apresentados foram arquivados em gravador de áudio e, posteriormente, foram transcritos para que as informações obtidas fossem aprimoradas com afinco (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005). Nos subtópicos abaixo, estão apresentados os resultados e o desenho de cada análise.

4.1 Orientações sobre Formação de Professores e Políticas Linguísticas: diálogo com diretrizes para o ensino étnico-racial e quilombola

Como objeto de investigação, a análise documental considerou as diretrizes educacionais voltadas para um ensino étnico-racial e/ou quilombola. É válido enfatizar que as discussões em torno dessa temática ganharam volume a partir de 2003, quando o Governo Federal aprovou a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), por isso, optamos por analisar os documentos implementados pelo MEC após essa data, quais sejam: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004); as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010); a *Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC* (BRASIL, 2004/2011); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica* (BRASIL, 2012); as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013); a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

O estudo procedeu com a seguinte ordem: 1º - seleção dos textos; 2º - leitura; 3º - leitura com marcações; e 4º - *análise de conteúdo*, na modalidade de *análise temática* (crítica) das partes selecionadas. De acordo com Gerhardt et al (2009, p.84), a análise de conteúdo “[...] tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”. As inferências tornaram possível encontrar as orientações sobre formação de professor e políticas linguísticas.

Como citado, a modalidade de análise de conteúdo utilizada foi a análise temática. Para Gerhardt et al (2009, p.84), essa é mais fácil e mais utilizada nas pesquisas qualitativas. Segundo eles, “A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo”.

Para esclarecermos os resultados encontrados na nossa pesquisa documental, detalhamos abaixo, inspirados em Lima (2014), a análise do *Dito*, do *Pretendido* e do *(Re) feito* sobre as temáticas: *Políticas linguísticas e de formação de professores para contexto quilombola*. O *Dito* é a informação que consta nos documentos educacionais; o *Pretendido* são as pretensões presentes nos documentos educacionais; e o *(Re) feito* é como a formação docente, de fato, se efetivou na formação dos professores brasileiros (SILVA, 2019) a partir de periódicos qualificados. Assim, temos como Ditos (D):

Quadro IV: DI: SECADI/MEC

“[...] organiza as ações dirigidas às comunidades quilombolas, em: **formação de professores, material didático, melhoria das escolas e capacitação de agentes representativos das comunidades.**” (BRASIL, 2004b, grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Conforme o documento citado, a SECADI - secretaria responsável por organizar um ensino voltado para a diversidade brasileira - tinha a preocupação com a formação docente e os materiais didáticos utilizados em espaços quilombolas, o que é louvável, já que um dos princípios previstos pela LDB 9.694/96 incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 no Art. 3º é a “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”, inerente ao espaço escolar. Com propostas semelhantes às da SECADI, têm-se os *Ditos* propostos pela Agenda Social Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, como mostram os quadros abaixo:

Quadro V: Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas / Programa Brasil Quilombola

[...] tem como objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, **formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização e afirmação dos valores étnico-raciais nas escolas e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombo.** Tem como ações específicas: **Formação continuada de professores em educação quilombola; Produção e distribuição de material didático; construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade.** (BRASIL, 2013a, p. 47, grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Quadro VI: D II: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

“[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: **a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.** b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. **c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.** d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. **e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.** **f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.** **g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.** **h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.**” (CONAE, 2010, p. 131-132 apud BRASIL, 2013b, p. 426-425, grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Dentre os *Ditos* expostos acima, as orientações apresentadas pelo CONAE (2010) e citadas pelas DCNGEB (2013b), temos: em *a)* se efetivou desde 2012, quando o país aprovou as diretrizes específicas para a realização de uma educação escolar quilombola, após reivindicações do Movimento Negro, das lideranças quilombolas e demais órgãos citados a seguir.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). (PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012 p.3).

A Educação Escolar Quilombola traz diretrizes específicas, mas que fazem parte da educação nacional. Com isso, os estabelecimentos educacionais passam a pensar em uma nova concepção de ensino e aprendizagem, a partir da colaboração entre comunidade e escola. Macêdo (2015, p. 187) afirma a necessidade de que as políticas de formação não sejam restritas apenas aos professores, pois, “É importante que essas políticas de formação estendam também para os/as gestores/as das escolas e dos sistemas de ensino e para os/as coordenadores/as de área e os/as coordenadores/as pedagógicos/as”.

Em e) consta-se, em 2019, a existência de cursos de pós-graduação voltados para a temática e raros cursos de graduação em algumas universidades do país. Macêdo (2015, p.187) defende a “[...] implementação de Cursos de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Quilombola (LICEEQ) para os/as professores/as que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios”.

No entanto, alguns estudos recentes sobre a temática contradizem as afirmações da SECADI (e por ora a da LDB 9.394/96), do Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas e das DCNGEB, no quesito formação de professores para contexto quilombola. Com base em Santos e Silva (2019), vejamos:

Quadro VII: Artigos atuais encontrados em periódicos qualificados

Ordem	Referência do texto	Resumo
1	Baraúna (2009) <i>Formação de Professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano.</i> EDUFBA	A educação sempre foi pensada para atender ao projeto de sociedade na perspectiva homogeneizadora.
2	Costa (2016) <i>Educação escolar quilombola e formação docente quilombola.</i> Revista REAMEC	A Educação Quilombola é uma pauta de educação e de currículo, cuja efetivação necessita de investimentos do estado nas esferas municipal, estadual e federal.
3	Custódio (2018) <i>Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação</i>	O sistema educacional, na maioria das vezes, é deficitário e apresenta: a ausência de materiais adequados, que ressaltem as relações étnico-raciais, e

	<i>responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP.</i> <i>Revista e-Curriculum</i>	a escassez de profissionais capacitados para a educação quilombola.
4	Ferreira e Castilho (2014) <i>Reflexões sobre a educação escolar quilombola.</i> <i>Rev. de Pesquisa em Políticas Públicas</i>	Reforçam a importância da educação quilombola para o fortalecimento da identidade negra e a precariedade das estruturas físicas e pedagógicas das escolas, além de esses espaços estarem muito aquém das especificidades quilombolas.
5	Silva (2014) <i>Reflexões sobre a formação de professores e professoras e a construção da educação escolar quilombola.</i> <i>Editora UnB</i>	Enfatiza que se a Lei nº 10.639/03 não está sendo incorporada nos ambientes escolares, esse exercício contribui para que a sociedade não reconheça e valorize a história do negro. Além disso, argumenta que a escola deve ser o espaço de (re) encontro e de debate da diversidade, o que se torna um desafio, em particular, ao incorporar a modalidade Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, já que essa legislação propõe mudança de postura.

Fonte: Criado pela autora (2019).

Os artigos sobre a temática reforçam a ausência de uma formação específica para o docente atuar em contexto quilombola, além da escassez de materiais para que o ensino ocorra nesse espaço. Sabemos que, para ocorrer formação específica, é necessária a participação dos entes federativos e também dos docentes em empenhar-se para a (trans) formação e a realização de um ensino baseado nas orientações das diretrizes, que até então, estão *ditas*, mas não são *feitas* nos espaços investigados, ou se são feitas, ainda há carência. As dissertações e tese estudadas apresentam-se na mesma linha dos artigos mostrados no quadro anterior, vejamos:

Quadro VIII: Dissertações e tese encontradas em periódicos qualificados

Ordem	Referência do texto	Resumo
1	Gonçalves (2016) Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas. <i>Dissertação de Mestrado/ ILAACH</i>	A formação de professores para o contexto quilombola ainda não atende as especificidades desse público.

2	<p>Menezes (2017) <i>Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais.</i></p> <p><i>Dissertação de Mestrado/ PUCPR</i></p>	<p>Afirma que, para analisar e estudar o papel do negro na história brasileira, é necessário o envolvimento de todos (negros e não-negros) e um diálogo entre toda a escola e a comunidade quilombola.</p>
1	<p>Macêdo (2015) <i>Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais.</i></p> <p><i>Tese de doutorado/UNEB</i></p>	<p>Os currículos não condizem com o universo dos quilombolas, a temática é trabalhada em datas comemorativas e falta formação específica aos professores.</p>

Fonte: Criado pela autora (2019).

As dissertações citadas inferem que a educação étnico-racial é uma demanda de todos e, por isso, negros e não negros devem lutar para que ocorra um ensino diferenciado nos espaços escolares e na Educação Básica como um todo. A tese de Macêdo enfatiza a necessidade de um currículo que considere as especificidades dos espaços quilombolas. E Gomes (2012) vem afirmar a necessidade de descolonizar os currículos para que práticas racistas não sejam reproduzidas nas salas de aula.

Concluída a nossa análise sobre o *Dito*, a partir de agora falaremos sobre o *Pretendido* (P), ou seja, as aspirações presentes nos documentos educacionais (SILVA, 2019). As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004a) enfatizam a necessidade de professores qualificados, como mostra o quadro a seguir:

Quadro IX: PI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

“[...] há necessidade, como já vimos, de **professores qualificados** para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, **sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.**”
(BRASIL, 2004a, p. 17 – grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004a) coloca em pauta a necessidade de professores qualificados para o trabalho com a educação étnico-racial, primando pelo cuidado e respeito a todas as diferenças nos espaços escolares. Essa necessidade de uma nova percepção docente sobre as novas relações presentes nos espaços escolares vai além da consideração sobre a diversidade étnico-racial, é uma problemática generalizante que deve contribuir para repensar as posturas teóricas e epistemológicas de produção de conhecimento. Como salienta Fabrício (2017),

[...] distanciamento teórico-epistemológico da tradição moderno-colonial-ocidental simplificadora da multiplicidade que – dentro de um sistema de saber-poder abrangente – operacionaliza uma série de binarismos estereotipados (entre os quais raça e sexualidade constituem referências centrais)... uma virada decolonial não se calca simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sócio-históricas solidificadas pela repetição. Pelo contrário: significa conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos e embrenhar-se na dinâmica de ter clareza do ‘não mais’ (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no “não ainda”, em seu nível emergente, incerto, e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais. (FABRÍCIO, 2017, p. 29).

As urgências dos espaços escolares evidenciam que o docente necessita modificar suas práticas e corrigir suas posturas. Para que isso ocorra, é necessário o engajamento de todos, principalmente da família, como destaca Oliveira (2015, p.212), “[...] redesenhar o espaço escolar a partir do engajamento de diferentes pessoas e instituições na comunidade escolar, o que inclui, necessariamente, a intervenção familiar, especialmente, e da comunidade”.

Além disso, para *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010, p. 22), “[...] o processo de formação de professores (as) deve estar direcionado para todos (as) os (as) profissionais de educação, garantindo se que aqueles (as) vinculados (as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.” É perceptível o caráter a-disciplinar da educação étnico-racial, quando *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, Brasil (2010) prevê que a formação docente para o trabalho com essa temática seja destinada a todos os profissionais da educação. O quadro a seguir traz orientações específicas para a profissionalização daqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola:

Quadro X: PIII - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
na Educação Básica na Educação Básica na Educação Básica

“A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações: I reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público; II garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial; III garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.” (BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Para trabalhar em espaço quilombola, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica na Educação Básica* (BRASIL, 2012) orienta que o docente seja preferencialmente da comunidade ou tenha formação específica para isso. Esse documento, construído a partir de lutas e reivindicações de diferentes movimentos e órgãos, propõe uma educação específica às escolas localizadas em territórios quilombolas ou às escolas do entorno e assegura que a profissionalização de professores dar-se-á por meio da valorização e do reconhecimento da carreira docente atuante em tal contexto.

Essa proposta de um ensino diferenciado visa / pretende valorizar os saberes específicos das comunidades remanescentes de quilombos e, por isso, tem o compromisso com a formação docente para atender a esse público. Como os quadros VI e VII mostraram, ainda há lacunas no quesito formação docente para atuar em uma Educação Escolar Quilombola.

Por fim, a atual secretaria responsável pela educação no quilombo, SEMESP/MEC, traz algumas pretensões para a realização dessa atividade, listadas abaixo:

Quadro XI:PIV - Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação –
SEMESP/MEC

“I planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais que promovam o direito à educação das populações do campo, dos povos indígenas, das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de itinerância, da população afro brasileira e dos remanescentes de quilombos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino [...] III promover e apoiar ações de melhoria da infraestrutura escolar, formação de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação do campo e para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos

povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos e para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância;”.
(BRASIL, 2019, p. 13, grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

A SEMESP/MEC foi implementada para substituir a SECADI/MEC e mantém a responsabilidade para com a garantia de uma educação em espaço quilombola. Por ser uma política aprovada em 2019, não foi possível encontrar materiais que discutam com afinco como suas propostas serão realizadas.

Sobre as pretensões (PI, PII, PIII e PIV) e ditos (DI, DII e DIII), apresentados pelas diretrizes educacionais voltadas à promoção de uma educação étnico-racial e educação quilombola, temos a insatisfação de afirmar: exceto a SEMESP/MEC, por ter sido consentida recentemente, os demais documentos aprovados, ao longo dos anos 2003 até o presente momento, pouco e /ou quase não são concretizados. Como explicitam (SANTOS e SILVA, 2019), parece que a lei fica no papel e não se perfaz em prática.

4.1.1 O dito e o pretendido nas diretrizes e documentos oficiais: representações sobre as políticas linguísticas

Para esclarecermos os resultados encontrados na nossa pesquisa documental sobre as políticas linguísticas presentes nas diretrizes analisadas, detalhamos a análise do *dito* e do *pretendido*, também inspirados em Lima (2014). Nesse sentido, partimos do conceito de políticas linguísticas como orientação linguística para o ensino de Língua Portuguesa, pensadas por instâncias de poderes e destinadas ao ensino em comunidades e povos em situações minoritárias, como os negros e quilombolas. Detalharemos a análise a seguir.

Em *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010), há a *Pretensão* (P) de que o trato com as questões étnico-raciais promova um trabalho interdisciplinar, principalmente, para desenvolver um olhar crítico sobre o ensino de língua e Moita Lopes (2006) acredita que interdisciplinaridade “tem a ver com movimento, fluidez, mudança”. O quadro XI apresenta:

Quadro XII: PI - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais

“Dessa maneira podem-se discutir figuras de linguagem com base em textos sobre mitologia africana e outros. Pensando em projetos de trabalho, *pode-se articular História, Língua Portuguesa e Literatura discutindo o hibridismo do português falado no Brasil* e sua distinção do de Portugal. *Destacar a influência africana em nossa língua*, o que há de palavras, termos e expressões de origem africana,

indígena e portuguesa? Como os estudos dos movimentos por independência na África e no Brasil trazem reflexos na literatura, particularmente em poesias, contos e na música.” (BRASIL, 2010, p. 192 - grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Esse documento da SECAD traz orientações pertinentes para a efetivação de uma política linguística que valorize um ensino linguístico diferenciado. A realização de um trabalho interdisciplinar, em que professores de história, literatura e língua portuguesa possam dialogar, é significativa para os alunos, à medida que os proporciona conhecer o legado africano, aprender sobre a literatura e o sobre o multilinguismo brasileiro com todas as influências advindas das línguas africanas pelo contato linguístico. Como preconizam Lucchesi; Baxter; Ribeiro (2009):

A dimensão do contato linguístico na proporção das situações desencadeadas pelo tráfico negreiro pode ser medida pelo fato de que, até meados do século XIX, os portugueses e seus descendentes diretos constituíam apenas um terço da população brasileira. Os outros dois terços eram constituídos por africanos e índios e seus descendentes, com larga predominância dos primeiros na maior parte do território brasileiro. (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009, p. 28).

Considerar as influências de outras línguas para a formação do Português Brasileiro é um ato político e deve ser realizado pelo docente em suas abordagens na sala de aula. As leis aprovadas para o ensino das relações étnico-raciais levam o aluno a compreender a identidade e cultura negra, e nisso, vale situá-lo como a linguística africana dialogou com a Língua Portuguesa e qual o resultado desse diálogo nos dias atuais.

Os caminhos pelos quais o professor deve colocar em prática a Lei nº 10.639/03 são vários, compete apenas a compreensão de que falar da história da África e do legado histórico do negro para a nossa cultura implica a realização de um trabalho que, antes de tudo, parte da linguagem. E assim sendo, esse trabalho deve realizar-se de maneira significativa, como pondera o documento abaixo.

Quadro XIII: PII - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais

“A interação social é, portanto, a concretude da linguagem, é preciso que o ensino da língua em sua variante de prestígio se torne significativo, baseado em fatos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Reconhecer e legitimar estratégias e instrumentos culturais e

não formais que permitem sua inserção e interação em diferentes espaços sociais – a oralidade, a leitura de rótulos, painéis, placas, números e códigos visuais – constituem recursos apropriados.” (BRASIL, 2010, p.109).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Conforme o exposto, o trabalho com a linguagem deve partir de fatos do cotidiano, a fim de que a língua ensinada esteja próxima da realidade do aluno. Moita Lopes (2006, p.23) enfatiza que a LA deve dialogar com teorias que pensam em uma produção de conhecimento *outros* “[...] na tentativa de compreender novos tempos e de abrir novos espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias”. Ademais, como salienta Bakhtin (2006), a interação é um ato social, histórico e ideológico que se concretiza *em e na* linguagem.

É válido questionar como a cultura quilombola está sendo trabalhada, e as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010) trazem questionamentos acerca da diversidade regional e étnico-racial tão presente nos contextos sociais, como a escola. Seguem abaixo alguns questionamentos pertinentes às políticas linguísticas:

Quadro XIV:DI - Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais

- “• O conteúdo escolar tem sido para o (a) aluno(a) negro(a) um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura?
- A vida cotidiana, os costumes, as tradições, enfim, a cultura dos(as) Educandos (as) têm sido usados como suporte para seu aprendizado?
 - Os conhecimentos adquiridos pelas crianças negras em seu grupo histórico/ sociocultural estão sendo valorizados no ambiente escolar?
- Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos (as) alunos(as)?” (BRASIL, 2010, p.63 - grifo nosso).

Fonte: Criado pela autora (2019).

O documento em tela nos leva a projetar práticas pedagógicas as quais consideram a realidade cultural do aluno, com a pretensão de que a cultura não seja desvalorizada no processo ensino-aprendizagem. No quesito ensino de língua, torna-se claro que a escola

deve tomar uma atitude política em relação aos falares dos estudantes e propor um ensino transgressivo (MOITA LOPES, 2006, p.74), em que a produção de conhecimento “[...] permita transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”. É a (re) produção de outros modos de (re) pensar a produção e aquisição de conhecimentos.

Bagno (2008) discute a necessidade de compreensão da diversidade linguística brasileira e, por isso, é urgente que os sistemas educacionais e as aulas de língua considerem o português falado no país.

A tradição educacional nega a existência de uma pluralidade de normas linguísticas referentes ao grande número de variedades do português falado no Brasil. A escola não reconhece que a norma padrão é apenas uma das possibilidades de uso do idioma brasileiro e rejeita, demonstrando intolerância, as manifestações linguísticas que não se enquadram nas regras da Gramática Normativa. (BAGNO, 2008, S/P).

Como Bagno (2008) afirma, desde a escola somos ideologicamente envolvidos no fator do “falar certo e errado”. Somos educados a aprender a língua da gramática normativa, pois é considerada a ‘certa’ e todos devem usá-la de acordo com determinadas regras, dogmas e preceitos, o que foge a isso é inaceitável por estar no crivo do erro linguístico. Porém, como enfatiza Guedes (2006), o papel do professor de Língua Portuguesa não consiste mais no ensinamento de regras e normas gramaticais, mas na contribuição para a formação de alunos críticos socialmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica orientam aos espaços escolares que considerem a oralidade e as línguas reminiscentes em suas práticas pedagógicas. Vejamos o que elas dizem:

Quadro XV: DII - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica na Educação Básica

“I organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando se, informando se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais.”

(BRASIL, 2012, p. 3).

Fonte: Criado pela autora (2019).

De acordo com esse excerto, é possível perceber que a realização de um trabalho para além de aulas conservadoras de língua tem respaldos nas diretrizes, competindo ao docente à utilização desses respaldos e a valorização do trabalho com a oralidade para o resgate das histórias e particularidades linguísticas dos alunos advindos das comunidades quilombolas. A relevância dessas diretrizes consiste no fato de terem sido elaboradas com a participação de algumas lideranças quilombolas. A esse respeito, Moita Lopes (2006) enfatiza:

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

Com certeza, a aprovação de diretrizes específicas para uma comunidade minoritária foi um grito contra o conhecimento eurocêntrico que chegava ao quilombo. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/ CEB nº 4/2010DNC) consideram que se deve trabalhar a língua materna apenas nas comunidades indígenas. Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013, p.133 -grifo nosso), “O Ensino Fundamental deve ser ministrado *em língua portuguesa*, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal”. Como é perceptível, não há orientações da realização de um trabalho com a diversidade linguística, apenas com a Língua Portuguesa.

As *Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2014, p. 29 - grifo nosso) assegura que a linguagem deve ser o eixo norteador do currículo: Art. 30 – “V – **garantir as discussões sobre identidade, a cultura e a linguagem como eixos norteadores do currículo.**” E, Moita Lopes (2006, p.96) orienta que o trabalho com a linguagem deve abarcar todas as áreas de conhecimento: “Se quisermos saber sobre a linguagem e a vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc.”. Nesse sentido, se o trabalho com a linguagem estiver

situado no campo da LA, o docente terá respaldo para trabalhar a língua (gem), contemplando o seu caráter sócio histórico e cultural.

As *Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015) nos mostra como a língua pode ser fator de exclusão, ao definir a escala hierárquica que o estudante deve ocupar em um sistema de educação tradicional.

Quadro XVI: DIII - Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

“A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, **decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.**” (BRASIL, 2015, p. 26).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Por muito tempo, a escola definiu moldes da hierarquia social que subjugou o negro em uma posição de inferioridade, isso porque “Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul.” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Por isso, as bases conservadoras e os paradigmas dominantes (QUIJANO, 2010) começaram a ser questionados pela emergência dos novos paradigmas, e as escolas, livros e documentos oficiais passaram a inserir a cultura do negro, já que a Lei nº 10.639/03 abriu um mercado para isso.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017 pelo MEC, destinada a atender a educação infantil e o ensino fundamental, preconiza uma política linguística diversificada, que considere as diferentes culturas, inclusive a cultura negra. Vejamos a afirmativa da BNCC:

Quadro XVII: DIV - Base Nacional Comum Curricular

“Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afrobrasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.” (BRASIL, 2017, p.68).

Fonte: Criado pela autora (2019).

Na área da linguagem, o documento orienta o professor a trabalhar com essa diversidade linguística, porém apresenta apenas um parágrafo para a inclusão das línguas faladas, inclusive o português afro-brasileiro, e não orienta como o professor de língua deve trabalhar com essas novas demandas.

Mesmo assim, a iniciativa da BNCC em considerar que as línguas faladas no Brasil devem ser trabalhadas é vista de maneira positiva. No transcorrer da história, na pedagogia tradicional, não seria possível uma orientação nesse sentido e, portanto, a relevância de os docentes realizarem a leitura desse documento para auxiliar em seus planejamentos pedagógicos. Mais adiante, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68) reforça essa ideia: “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico”.

Vale propor uma política linguística que oriente a realização de um ensino pautado na diversidade linguística presente nas áreas rurais isoladas, como as comunidades quilombolas. Luccheci (2009, p. 465) denomina essa diversidade de o português afro-brasileiro, “[...] as comunidades rurais afro-brasileiras isoladas se ajustam ao que se tem observado em diversas variedades do PB⁸”.

4.2 Diálogo com docentes de linguagens do município de Caetité-BA: políticas linguísticas e de formação de professores de Língua Portuguesa (re) feitas

Neste subtópico, serão analisados os dizeres dos docentes de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA, gerados a partir dos instrumentos *roda de conversa* e *entrevista*. Para esclarecermos os resultados encontrados na nossa pesquisa de campo, detalhamos abaixo, inspirados em Lima (2014), a análise do *(re) feito*, isto é, como a *formação docente advinda das políticas linguísticas para contexto quilombola* (mostrada pelo *dito* e pelo *pretendido* na análise documental) realmente se efetivou no *lócus*

⁸ Português Brasileiro.

investigado. Dessa feita, os resultados gerados são apresentados da seguinte maneira: 1) análise da roda de conversa e 2) análise das entrevistas.

4.2.1 Políticas linguísticas de formação de professores (*re*) feitas: cenas de roda de conversa na Atividade Complementar - AC em Caetité-BA

Realizamos a roda de conversa no dia vinte e oito de agosto de dois mil e dezenove, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Caetité-BA, com os professores da área de linguagens na Atividades Complementares (AC⁹). Essa atividade ocorreu da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa e o motivo pelo qual a pesquisadora estava ali; em seguida os professores foram convidados a interagir sobre a temática *Formação de professores e políticas linguísticas para contexto quilombola*; após a leitura e estarem de acordo com as informações constantes no TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (comprovando isso por meio da assinatura), o gravador de áudio foi ligado e os participantes foram instigados a falarem sobre a formação que tiveram e como viam a possibilidade de um trabalho linguístico que atendesse às especificidades dos alunos que vivem em comunidades específicas, como as quilombolas. Com os resultados obtidos e transcritos, foi possível não só ouvir os participantes, como também, assumir uma postura crítico-reflexiva frente às temáticas discutidas.

Segue abaixo um diálogo entre as temáticas discutidas e a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do município de Caetité-BA:

Ao serem perguntados se tiveram formação específica para trabalhar a educação étnico-racial e ou quilombola, alguns responderam que não tiveram nada ou tiveram pouca coisa:

__Eu não tive nada. (PARTICIPANTE II, 2019).

__Praticamente nada. Alguma coisa [] Alguma coisinha, uma poesia.(PARTICIPANTE III, 2019).

__Mas que não é uma preparação...(PARTICIPANTE II, 2019).

__Evento na escola...(PARTICIPANTE III, 2019).

__É algo desconexo ali... (PARTICIPANTEIII, 2019).

A pesquisadora questionou sobre essa temática mais uma vez, por ter conhecimento da implementação da disciplina História Afro-brasileira (HAB) na rede municipal de ensino, conforme atesta o PME:

⁹ Atividades Complementares (AC), é realizada pelos professores a cada quinze dias para planejar as ações pedagógicas.

Em cumprimento às determinações da Lei 10.639/2003, na parte diversificada da grade curricular das escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental, consta a disciplina HAB (História Afro-brasileira), permitindo uma discussão crítica sobre o processo de escravidão no Brasil e sobre as contribuições do povo africano no processo de construção da nação brasileira. Porém, há carência de profissional habilitado para atuar nessa área. Além disso, observa-se a ausência de políticas públicas mais amplas voltadas para essa problemática, havendo como consequência pouca difusão das diferentes culturas, religiões e etnias das matrizes africanas presentes no município. (CAETITÉ, 2015, p. 115 -grifo nosso).

Atualmente, acrescentou-se a temática indígena na disciplina e passou a ser designada: História Afro-brasileira Indígena (HABI). Como o PME mostra, o município teve a iniciativa de implementar uma disciplina específica para a discussão da Lei nº 10.639/03, alterada em 2008 pela Lei nº 11.645/08, que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –LDB 1996/94, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos espaços escolares, porém, o município é carente de profissionais qualificados.

Ao questionar os professores de linguagens sobre a repercussão da disciplina no município e se tiveram alguma formação para trabalhar a temática, eles afirmaram que não souberam e nem participaram de nenhuma formação (nem destinada à área de linguagem, nem às demais áreas de conhecimento), o que ocorre de fato é que HABI é deliberada aos docentes da área de história ou a professores contratados: “__é geralmente a carga horária de HABI, eles colocam para história ou para professores contratados né.” (PARTICIPANTEII, 2019). A temática étnico-racial deve ser discutida em toda a escola sem atribuir apenas a uma área.

Além disso, os professores afirmaram que a disciplina é só para completar carga horária: “__Independente de ter matéria, conhecimento ou não, é só para completar carga horária mesmo...” (PARTICIPANTEIV, 2019). Com essa afirmação, é possível perceber a pouca importância dada a uma disciplina que deveria ser palco de militância contra a discriminação das etnias minoritárias, como indígenas e negras.

Entretanto, os participantes da roda de conversa enfatizaram que os colegas que trabalham a disciplina sentem dificuldades por conta da ausência de materiais específicos para direcionar a discussão da temática,

__ Habi, mas eu nunca trabalhei com a disciplina, mas sei de colegas meus que trabalham e que sentem dificuldades por conta de... carência de material, né, buscam muito mais, eu, por exemplo, nunca trabalhei,

nem sei como trabalhar, me sinto leiga é, nesse [] nesse sentido. (PARTICIPANTEII, 2019).

Dessa feita, os participantes foram questionados sobre a maneira pela qual eles trabalhavam, dentro da área de Língua Portuguesa, as políticas linguísticas relacionadas à educação étnico-racial e educação quilombola. Eles afirmaram que não há um direcionamento específico para o ensino de Língua Portuguesa sobre a temática em foco, como exposto a seguir:

__mas especificamente ao que interessa pra nós que é a área de língua portuguesa, não existe um trabalho [] direcionado nesse sentido. O que a gente trabalha é com oportunidade, oportunamente, quando o livro didático traz um texto [] puxa o conteúdo, o assunto de alguma forma a gente aprofunda, vai um pouquinho além, mas não existe uma coisa direcionada, específica, dentro do ensino de língua portuguesa para o trabalho com essa temática, não existe, a gente aproveita oportunidades, um texto que trata da temática, às vezes um conteúdo que você está trabalhando que dá oportunidade [] texto, um paradidático que às vezes você trabalha, mas dizer assim existe um direcionamento dentro do ensino de língua portuguesa para esse tema, não tem... (PARTICIPANTE III, 2019).

__no 8º e no 9º, por exemplo, não tem nada, nada que direcione o professor de língua portuguesa a fazer esse tipo de trabalho. (PARTICIPANTEII, 2019).

Em parte, concordamos com as afirmações acima, uma vez que tanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004a), quanto as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010), que direcionam a realização de um ensino que contemple a educação étnico-racial, orientam trabalhos que envolvem a inserção do negro na literatura e na constituição do Português Brasileiro (literatura e constituição da LP são eixos norteadores do ensino de LP no Ensino Fundamental II). Como propõem as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010),

Pensando em projetos de trabalho, pode-se articular História, Língua Portuguesa e Literatura discutindo o hibridismo do português falado no Brasil e sua distinção do de Portugal. Destacar a influência africana em nossa língua, o que há de palavras, termos e expressões de origem africana, indígena e portuguesa? Como os estudos dos movimentos por independência na África e no Brasil trazem reflexos na literatura, particularmente em poesias, contos e na música. (BRASIL, 2010, p. 192 - grifo nosso).

Esse trabalho exige que o professor pesquise e leia as diretrizes na área. Como afirmamos anteriormente, as discussões étnico-raciais devem ocorrer em toda e qualquer disciplina.

Segundo as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012), outra temática voltada para o ensino de LP é a realização de trabalhos com a **oralidade**. Esse é um dos princípios da Educação Escolar Quilombola: “XX - cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos ‘mais velhos’ como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2014, p.14). Nesse sentido, é possível realizar um trabalho com a oralidade, principalmente, com alunos advindos de comunidades remanescentes de quilombo, para que não percam as histórias locais repassadas pelos anciões (são os moradores mais antigos dessas localidades).

Por fim, os participantes da roda de conversa estabeleceram críticas construtivas sobre as políticas de educação inclusiva, implementadas pelo Governo Federal, como mostra o quadro a seguir.

Quadro XVIII: Política de educação inclusiva

Dizeres dos professores
<p>__ Em relação especificamente a essas políticas de inclusão de um modo geral, eu falo e não peço segredo a ninguém, eu não sou a favor dessa política como ela é, porque como, a tentativa de incluir é uma exclusão, porque não oferece recurso que precisa na escola para receber o aluno, não capacita professor. (PARTICIPANTEIII, 2019).</p> <p>__ Mas agora cês observa que a gente tá falando de alunos com necessidades especiais específicas a gente tá falando aqui, surdo, cego, autista, e os especiais hoje?(PARTICIPANTE II, 2019).</p> <p>__ Indisciplinados... Os de agente familiar são todos especiais, todos que precisam de assistência especial. E aí?(PARTICIPANTE V, 2019).</p> <p>__ Eu vou começar de uma coisa simples, onde é que é respeitada a portaria que diz que onde tem um aluno especial você tem que reduzir o número de alunos regulares? Cê conta nos dedos qual é a escola que atende isso, por diversas questões, falta de espaço físico, uma série de coisas que não cabe elencar, mas é errado, uma coisa básica, é óbvio que se você tem um aluno que tem uma... Te exige um pouco mais de atenção na sala, cê tem que ter mais tempo pra ele e, pra isso, tem que ter menos alunos regulares, vamos chamar assim, mas é raro essa escola que tem condição ou que atende isso, não tem como, esse menino que é cego, por exemplo, tá numa sala de aula que tem ele e mais 30, antes era ele e mais 36, depois mudou, tirou uns, mas pensa aí: um aluno e mais 30...Qual é a condição que você tem de dar uma assistência apropriada para um aluno que é cego, que precisa de ajuda dentro da sala, direcionamento, ele mesmo... A escola não oferece, não tem, por exemplo, recursos pra recebê-lo. Lá não</p>

tem piso tátil ainda, espero que em breve tenha, não tem quantidade suficiente de livros em braile pra pelo menos atendê-lo mais ou menos, ele ainda não foi preparado pra questão de dimensionamento lá dentro da escola, porque, até onde eu sei, leiga que sou, ele tinha que ser preparado pra que ele saiba se direcionar sozinho, por enquanto ele vai com um colega guiando, porque ele ainda não foi preparado pra isso. Então nem o espaço é preparado, nem o aluno é preparado e, muito menos, nós. (PARTICIPANTE III, 2019).

__a gente fica assim, você recebe toma que o filho é seu, a batata quente é sua e você que tem que si virar e correr atrás, se eu quiser eu que vou ter que procurar um curso para fazer e me preparar, mas para isso eu tenho que dispor de recurso para pagar esse curso, eu tenho que ter tempo para fazer isso, eu não sou liberada do meu trabalho para eu fazer esse curso e vai mais uma série de coisas, então, se a gente disser que a gente recebe uma preparação em serviço, em sala de aula ou aqui em momentos como esses formações específicas para isso, não, não existe, assim, eu pelo menos não me sinto contemplada em momento alguma...(PARTICIPANTEIII, 2019)

Fonte: Criado pela autora (2019).

No quadro acima, é possível notar as denúncias às políticas de educação inclusiva, quando demonstraram que elas não são planejadas corretamente e deixam o docente sem ter como incluir o aluno com deficiência, uma vez que não oferecem recursos, espaço adequado e uma formação docente específica. É interessante enfatizar que os professores enumeraram as necessidades psicossociais dos alunos, talvez elas sejam as mais difíceis de lidar por serem invisíveis, mas, de certa forma, os alunos indisciplinados estão chamando a atenção do professor. De acordo com o PME,

O município através da Secretaria Municipal de Educação já conta com currículos e propostas pedagógicas específicas para educação inclusiva com ações voltadas para o reconhecimento e valorização das comunidades do campo, quilombola ou com alguma necessidade. Essas ações são efetivadas através da implementação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no tocante as ações voltadas aos quilombolas e indígenas. (CAETITÉ, 2015, p.97).

Muitas metas propostas pelo PME ainda não foram atendidas, no entanto, como a vigência é de 2015-2025, esperamos que as ações referentes à Educação Inclusiva para o município de Caetité-BA sejam efetivadas. A seguir, falaremos das entrevistas individuais, tivemos a necessidade de realizá-las para conhecermos um pouco sobre os docentes participantes, já que os seus dizeres ocorrem dentro de um contexto ideológico (BAKHTIN, 2006). Faraco (2009) enfatiza que o enunciado não é neutro, ele é ideológico.

4.2.2 Formação de professores e políticas linguísticas (re) feitas: cenas de entrevistas em Caetité-BA

Para a realização das entrevistas, estabelecemos os seguintes critérios: três docentes atuantes em escolas que recebem alunos advindos das comunidades quilombolas, graduados em Língua Portuguesa e que fazem parte do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA há mais de cinco anos. Esses quesitos pressupunham que os profissionais do município tivessem passado por alguma formação específica para trabalhar a educação étnico-racial e educação quilombola, pois, como orientam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012) orienta que os profissionais dessa área tenham formação específica ou sejam preferencialmente dos quilombos. Na roda de conversa, vimos a ausência de formação desses profissionais.

Nos parágrafos a seguir, faremos a interação com os resultados das entrevistas individuais, que foram articuladas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

4.2.2.1 Cena I: interação com a Participante I

A professora em cena é graduada em Letras Vernáculas há seis anos, período no qual trabalha em escola que recebe alunos quilombolas. Além disso, ela é pós-graduanda e pesquisa literatura contemporânea nas temáticas indígena e afro-brasileira, fator positivo, uma vez que ela tem conhecimento sobre as Diretrizes para a Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola e já trabalhou a disciplina HABI no município de Caetité-BA.

A entrevista ocorreu no dia vinte e sete de agosto de dois mil e dezenove na casa da Participante I, foi uma atividade realizada antes da roda de conversa, pois, como já esclarecemos, a realização de cada entrevista contou com a disponibilidade dos professores. Devido à dificuldade em marcar a roda de conversa, resolvemos adiantar a entrevista. Nessa, a interação aconteceu de maneira fluida e os questionamentos se assemelharam aos da roda, com algumas particularidades, como vamos mostrar a seguir.

Ao ser perguntada se tinha alguma formação específica para ensinar em contexto quilombola, a Participante I respondeu: “Não, nenhuma, nem, nem na universidade, nem nos cursos complementares que eu fiz, e... muito menos, é... que o município ou a secretaria de educação disponibilizou, nenhum.”(PARTICIPANTE I, 2019). Desse dizer, podemos enfatizar que, apesar de a formação inicial da Participante I ocorrer entre 2009 e 2013 - contexto em que as discussões sobre essa temática ganharam visibilidade, com

a aprovação da Lei 10.639 em 2003, modificada pela Lei 11.645 em 2008 e as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola em 2012 -, não contemplou com afinco as discussões sobre a realização de um trabalho em contexto quilombola. A Participante I também apontou alguns desafios para a aplicabilidade dessas demandas educacionais:

Primeiro que na universidade preocupa-se muito com leis, com coisas que estão na teoria, com coisas que estão em livros, quando nós vamos pra sala de aula, quando nós vamos para a prática, é...somente as leis, elas não são suficientes, elas não abarcam, elas não vão dar conta das nossas necessidades em sala de aula, então, é eu acho que a universidade tem que parar mais de ficar focando, preocupando só em leis, mas fazer uma associação dessas leis na prática, de que forma que essa lei está fazendo diferença na sala de aula, de que forma que essa lei pode auxiliar o professor, de que forma esse professor pode estar utilizando essa lei para melhorar sua prática e até para ter conhecimento né.(PARTICIPANTE I, 2019).

Como é perceptível, a professora em cena afirma ser superficial a aprendizagem sobre educação étnico-racial na universidade e cobra que esse espaço una a teoria com a prática, para que o docente saiba levar esses conhecimentos para o espaço escolar. Leffa (2015, p.13) salienta: “[...] quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Além desse déficit na formação inicial, a Participante I ressaltou que o currículo trabalhado na escola que recebe alunos quilombolas é o mesmo da sede, “[...] na sede, porque lá, a... são muito específicas as necessidades dos meninos, daí a nossa dificuldade porque nós trabalhamos na contramão do que se trabalha aqui.”(PARTICIPANTE I). O município de Caetité adota um só currículo para a rede municipal, por isso, a escola onde a Participante I atua, na medida do possível, tenta adaptar esse currículo para atender às necessidades dos alunos (de zonas rurais, comunidades quilombolas e do distrito). Também, segundo ela, o livro didático adotado no município não atende às necessidades de seus alunos e nem do Nordeste como um todo.

É, outra dificuldade que nós encontramos e que nós questionamos muito agora, já que agora é período de escolha do livro didático, principalmente porque o livro adotado né, ele vai ser utilizado por mais quatro anos e não mais três como era. É que o livro didático adotado para toda a rede é o mesmo, então não é levado em consideração o nosso alunos de zona rural, muito menos o nosso aluno que é de zona rural e que habita em comunidade quilombola. E, esse livro didático, ele atende, na verdade, ele vem para atender uma realidade que não abarca as necessidades nem do aluno da sede e muito menos do nosso aluno de zona rural e que mora em comunidade quilombola, não traz textos, não traz análises, sejam voltadas né que desperte a atenção desse alunado ou que ajude, que auxilie, muito pelo contrário, o professor vai ter que

adequar né a esse livro, essa linguagem pra conseguir trabalhar com o aluno, tendo em vista que o livro didático até então é o único recurso material, digamos assim que tem sido disponibilizado para se trabalhar com alunos em sala de aula.(PARTICIPANTE I, 2019).

Essa dificuldade com o livro didático atinge, principalmente, os alunos do campo, pois esses dispõem apenas desse recurso para estudar e se deparam com um material que pouco diz sobre sua identidade e sua cultura. Nascimento (2019, p. 28) enfatiza que “As práticas pedagógicas da Educação do Campo devem superar a fragmentação das atividades, a descontextualização dos livros didáticos e o autoritarismo pedagógico, e buscarem coerência entre a prática e a teoria[...]”.

Outra cena de entrevista foi a respeito das políticas linguísticas, na percepção da mesma professora, há uma diversidade linguística no espaço escolar, mas falta formação para trabalhá-la. Ela afirma:

[...] eu sei que têm materiais específicos pra isso, existem leis, entretanto por negligência nossa e também dos órgãos, dos outros órgão públicos, secretaria de estado, município, escola em si, nós não temos acesso a essa documentação e muito menos formação né, esclarecendo sobre, no mínimo, sobre essas leis, na verdade quando se é questionado a respeito dessas políticas linguísticas, é... quando principalmente voltadas para a questão quilombola, sempre nós somos direcionados a procurar o professor de história e o professor, ele então, de História, também não tem nem noção do que se trata, na verdade não tem profissionais capa[.]citados.(PARTICIPANTE I, 2019).

Como elencado acima, há ausência de profissionais, mas também há, ideologicamente, a necessidade de atrelar a discussão sobre a temática educação étnico-racial ou quilombola ao professor de História, como se o conhecimento sobre essa temática fosse designado apenas a essa área de conhecimento. Essa crítica também se fez presente nas interações da roda de conversa, apresentadas no subtópico 4.2.1.

Ainda sobre as políticas linguísticas, quando questionada sobre os falares dos alunos quilombolas em sala de aula e se percebia alguma diferença em relação aos usos linguísticos dos demais alunos, a professora afirma que essa diferença é pouca:

Sim, pouca mais sim, bem pouca, talvez por conta da convivência com os outros [] Mais não muita. [] E agora que o público diminuiu é isso que eu não estou percebendo, quando o público era maior eu percebia porque eles viviam nos grupos [Em diálogo] é, e até quando eles iam, o fato de serem do mesmo lugar quando iam dividir grupos ai em apresentação de trabalho tinha, às vezes algumas expressões que eles utilizavam que eram específicas [] Aí eu perguntava, aí eles iam me

falar [] o que significava aquilo, agora porque diminuiu o número de alunos, a gente teve de fazer uma redistribuição ai eu não percebo tanto.(PARTICIPANTE I, 2019).

Com base em Lucchesi et al (2009), acreditamos que as variedades linguísticas presentes em contextos quilombolas são consequências da aprendizagem da Língua Portuguesa pelos africanos e pelos índios, que se dava a partir da exposição a modelos de fala simplificada e em situações informais, sem controle da escola, isto é, de maneira irregular.

Esse fato pode explicar por que as comunidades rurais, principalmente as quilombolas, por serem áreas isoladas dos centros, carregam grandes variações. Como explica (LUCCHESI, 2009, p. 465), “[...] as comunidades rurais afro-brasileiras isoladas se ajustam ao que se tem observado em diversas variedades do PB”. Como dito, a língua popular era transmitida sem normatização e a expansão dos usos inovadores era mais frequente nas áreas rurais afro-brasileiras, que carregam a diversidade linguística. Esse fato confirma que os africanos foram os difusores do Português Brasileiro (PB).

Petter e Cunha (2015, p.247), ao discutir sobre *Línguas africanas no Brasil*, enfatizam a necessidade de se conhecer as variedades do Português Brasileiro, uma vez que elas podem “[...] fazer toda diferença para a implementação de políticas públicas neste setor, já que muitas dessas políticas públicas tiveram e têm como base a língua e os processos ali envolvidos de aprendizagem, identidade”.

Na última cena de entrevista, foi questionado de que maneira a professora e a escola trabalham a temática, pois é comum as escolas falarem da educação étnico-racial ou da identidade quilombola apenas no mês de novembro com alguma culminância no dia da Consciência Negra (MACÊDO, 2015). Mas obtivemos respostas positivas, conforme elencadas abaixo:

Trabalha da seguinte forma dentro do nosso planejamento, *na terceira unidade nós trabalhamos com essas questões voltadas, no caso de língua portuguesa né, nós trabalhamos com questões voltadas pra racismo, é..., etnia, é, tudo que tiver voltado para essa questão da Consciência Negra. e ai é... como em Novembro nos já estamos na quarta unidade né, esse período de terceira pra quarta unidade há essa preparação para que haja a culminância em novembro, às vezes não especificamente na data né por conta que a programação depende de logística de outras questões funcionais que normalmente nós fazemos algum momento diferenciado e no meu caso como são duas escolas, né, tem a junção. Esse momento de culminância são as duas escolas, as escolas primarias e o colégio, ai não é específica na data. Ó, na...em sala de aula as nossas discussões a respeito de racimo, preconceito é constante, principalmente a depender*

da turma, eu tenho turma que tem um nível de criticidade maior e eles sempre conseguem fazer essa relação, né, de perceber a forma como essas pessoas são tratadas, né, no decorrer do ano letivo ou em outras situações, às vezes eles fazem essa relação da... de como o negro é retratado nos textos, nas propagandas, nos romances, que normalmente, no mínimo nós trabalhamos dois ou três paradidáticos voltados para essa questão do negro, né, e eles conseguem, em sala de aula é mais fácil. Agora na escola, é... a discussão a respeito sobre racismo já foi mais incisiva anteriormente, hoje, talvez porque o público também diminuiu, não é tão recorrente como antes. (PARTICIPANTE I, 2019).

Como posto acima, as discussões na escola diminuíram, talvez pelo fato de a quantidade de alunos também diminuir. Na nossa análise, isso não deveria ocorrer, pois descolonizar essa temática é uma tarefa constante e deve ser para com todos os alunos, negros e não negros (QUIJANO, 2010), só assim as disparidades entre as etnias seriam vistas com o olhar da alteridade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

No entanto, por ser professora-pesquisadora, a Participante I tem como meta debater a temática constantemente. Ao observarmos sua formação, podemos justificar a sua criticidade para que os alunos questionem o papel do negro na sociedade e discutam o racismo em sala de aula. Leffa (2015, p. 110) enfatiza que a formação continuada é o momento em que “Reconstrói-se um conhecimento que já se pensava construído [...]” e, nesse sentido, podemos afirmar que a formação leva à (trans) formação, como a professora em cena está em formação, ela está (trans) formando a sua prática pedagógica.

4.2.2.2 Cena II: interação com a Participante VI

A Participante VI é licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela UNEB - Campus VI, desde 1995, é graduada em Ciências Biológicas pelo Programa Especial para Formação de Servidores Públicos - PROESP, especialista em Letras e em Leituras, Memórias, Linguagem e Formação Docente, e mestre em Letras pelo Profletras da UESB/Vitória da Conquista – BA em 2018. Desde a conclusão da primeira graduação, é professora efetiva do município e do estado da Bahia e atua em contexto quilombola há vinte e dois anos. Em sua pesquisa de mestrado, investigou a presença de palavras de origem africana no vocabulário dos alunos de uma das escolas municipais de Caetité-BA.

A entrevista ocorreu no dia vinte e nove de setembro de dois mil e dezenove na casa da Participante VI, que demonstrou contentamento em colaborar com a pesquisa. O diálogo foi orientado por algumas perguntas exibidas a seguir e a interação ocorreu de maneira espontânea, como deve ser a entrevista não diretiva.

Ao questionar a professora sobre sua formação, se houve algo voltado à educação étnico-racial e /ou quilombola, ela afirmou: “Não, eu não, nenhuma específica para a educação étnico-racial e nem educação escolar quilombola.”, mas acrescentou que essa discussão ocorreu na formação continuada, o que é aceitável, já que sua graduação antecedeu a aprovação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção dessa temática na grade curricular. Ela esclareceu o seguinte:

No magistério eu não tive nada específico, na graduação em Letras não tive, né? Ouvi falar na minha graduação em Ciências Biológicas, que eu fiz de 2009 a 2012 e ouvi falar na Especialização em Leituras que eu fiz, que foi mais ou menos de 2011, 2012 a 2013 mais ou menos que eu conclui. Aí depois disso, em 2016, eu consegui a aprovação no Mestrado Profissional em Letras, que foi onde eu trabalhei o tema, eu comecei, o meu projeto era, inicialmente eu quis trabalhar a parte de fonética e fonologia, mas muitos na minha turma quiseram fazer esse trabalho e eu acabei partindo pro lado da cultura africana. Eu inicialmente comecei a pesquisar assim, né? A presença de palavras de origem africana no vocabulário dos alunos, no uso dos meus alunos, né?(PARTICIPANTE VI, 2019).

Como é perceptível, a Participante VI começou a estudar a cultura africana com estudos voltados para a língua a partir da sua pesquisa de mestrado. Ao longo da entrevista, ela enfatizou sobre o quanto esse estudo modificou e está a modificar a sua prática pedagógica e a realização de um ensino pautado na educação étnico-racial.

[...] a partir de tudo isso é que a gente vai levando pra sala também, se a gente conhece *As tranças de Binto*, você leva pra sala de aula [...] Se você conhece, você ah... o livro *Do outro lado tem segredos*, trata da história de Bino e tal, que era filho de pescador, aí você já leva pra trabalhar com os alunos. Outro dia, aí você se envolvendo nesse contexto, você quer conhecer, *você visita um quilombo, você olha, você passa a observar aqueles meninos com um novo olhar.*(PARTICIPANTE VI, 2019)

Conforme o mencionado acima, para que a professora em cena pudesse discutir a educação étnico-racial no espaço escolar, ela necessitou de conhecer essa temática. Esses saberes são advindos de sua formação continuada e isso nos leva a perceber a importância da formação para transformar a prática. Como enfatizam Silva e Limonta (2014, p.17), “A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de novas práticas”.

Na tentativa de compreender como a escola trabalha a educação étnico-racial, verificamos que as discussões sobre o tema ocorrem ao longo do ano ou nas últimas

unidades, com culminância na data 20 de novembro, celebrada o dia da Consciência Negra em nosso país, “[...] geralmente é desenvolvido um trabalho ao longo do ano, ou nas últimas unidades próximas a novembro vai se discutir com os alunos em sala de aula, vai se produzir material pra que seja apresentado nessa semana do 20 de novembro.” (PARTICIPANTE VI, 2019). As *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2010) enfatizam que a discussão sobre educação étnico-racial deve ocorrer em todo âmbito social e nos espaços escolares ao longo do ano letivo.

A Participante VI enfatiza a relevância da implementação da disciplina HABI para o município de Caetité, ao argumentar que, a partir dela, os alunos têm discutido a história do negro e suas dimensões para o Brasil:

[...] igual eu te falei, foi a partir da lei pra cá, depois do surgimento dessa nova disciplina, das discussões, que aí a gente começa levar pra sala de aula a discussão, às vezes, mais voltada pra literatura, né? Um filme que trata da cultura afro-brasileira, que fala de capoeira, que fala de comida típica. (PARTICIPANTE VI, 2019)

Como observamos na análise da roda de conversa (tópico 4.2.1), alguns professores afirmaram que a disciplina HABI não é trabalhada como deveria, servindo para complementação de carga horária. Todavia, pela afirmação da Participante VI, essa disciplina serviu como a gênese de discussão e aplicação da Lei nº 10.639/03 no município de Caetité. Porém, ao longo da discussão, a professora em cena não deixou de criticar a ausência de trabalhos, na área de Língua Portuguesa, que contemplam a valorização das culturas, ao afirmar:

Há preconceito. Às vezes se é um lado delicado onde tem preconceito, muita gente não quer trabalhar, o pessoal corre. Em vez de querer trabalhar uma coisa numa cultura que sempre esteve à margem da sociedade, geralmente o pessoal não quer, quer trabalhar o quê? Com normas, com regras que é o que vai fazer ele se destacar na sociedade. (PARTICIPANTE VI, 2019).

A Participante VI sugere que o docente de LP tenha um novo olhar “[...] de inclusão, olhar de respeito, pra você trabalhar e também saber da origem do outro, né? Quem formou nosso país, quem formou nossa cultura, quem formou nossa língua, quem contribuiu? Né? Quem participou, quem atuou?”. Esses questionamentos nos inserem no campo da alteridade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), ou seja, olhar *OS OUTROS* e

valorizar a sua construção histórica e social, e não apenas contemplar os saberes dominantes e eurocêtricos.

Ao falar de sua prática em sala de aula e dos resultados de sua pesquisa de mestrado, a docente ressaltou que os livros didáticos analisados por ela não trazem as palavras africanas como formadoras da Língua Portuguesa no Brasil, “[...] quando cê vai falar de formação da Língua Portuguesa, **formação de palavras, tudo, não, não trata das palavras de origem africana.**”(PARTICIPANTE VI, 2019).

Silva (2014, p.96) pondera que “Enxergar o povo brasileiro com tamanha amplitude e diversidade, com suas características variadas, é perceber que as suas culturas também precisam refletir na formulação de políticas públicas”. Assim, as políticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por exemplo, deveriam ser reformuladas, pois, em sua grande maioria, os livros não são pensados de modo a atender às necessidades culturais dos alunos nordestinos, quilombolas e de zonas rurais, deixando-os aquém de um material que pouco dialoga com sua história de vida.

Com a realização desta entrevista, foi possível perceber a importância da formação para a (trans) formação da prática em sala de aula, quando a professora disse:

Hoje a gente já vai com esse olhar diferenciado pra sala e, **se a gente vai falar da origem da Língua Portuguesa, não só a última flor do Lácio, culta e bela, né? Da língua de Camões, mas também da língua dos escravos, dos índios, do caboclo, de, dos trabalhadores brasileiros, a língua do povo, a língua da comunicação, né? Não só a língua que tá ali presa na gramática.** (PARTICIPANTE VI, 2019).

No discurso, é perceptível que a concepção de linguagem adotada pela professora em cena é interacionista, no sentido de que tenta dinamizar suas aulas de língua, ao propor um trabalho com a diversidade linguística e não focar apenas no ensino de gramática normativa. Para que isso ocorra, é necessário o professor conhecer “[...] também um pouco de Linguística, de Sociolinguística, de Sóciohistória, o professor que também conheça um pouquinho de Psicologia [...]” (PARTICIPANTE VI, 2019).

Segundo Silva (2014), deve-se formar professores que reflitam o processo de ensino-aprendizagem e valorizem a diversidade como um importante instrumento na sala de aula. Nesse sentido, a docente apresentou como proposta, um ensino que contemple o “**Brasil plural, de diversas culturas, de diversas etnias, e do respeito de conhecer a cultura do outro e valorizar a cultura do outro.**”(PARTICIPANTE VI, 2019).

Sobre as diferenças linguísticas entre os alunos quilombolas e os demais, a professora enfatizou que (talvez) pelo fato de ser da região que ensina, não percebe alguma diferença linguística: “Então se tem uma diferença linguística, eu não percebo muito.”(PARTICIPANTE VI, 2019).

Ao falar dos desafios para o docente de LP atuar em contexto quilombola, a entrevistada nos levou a compreender que ainda há lacunas na formação do professor de língua, e os desafios para o exercício dessa prática são vários, por exemplo: “O professor de Português valoriza a linguagem da gramática, da regra, da norma, da... de quem está em lugares privilegiados na sociedade.”(PARTICIPANTE VI, 2019). Ela lembrou também que a valorização da diversidade e o reconhecimento dos *saberes outros* nos espaços escolares são de suma importância e destacou o seguinte:

E ele vai pra sala ele vai receber uma clientela que tem sua história, suas características, sua maneira de falar, a fala de casa, a fala da família, e aí, a partir daquilo ali que o aluno tem também apresentar outras possibilidades. Ele precisa conhecer, saber como é formada a nossa língua, a nossa cultura e também ter acesso às normas, porque ele vai precisar lá na frente.(PARTICIPANTE VI, 2019).

Esse discurso apresenta a necessidade de valorizar os saberes informais e os saberes formais. De acordo com Silva (2014, p.95), a escola deve ser o espaço de debate da diversidade e de (re) encontro cultural, por isso, “Os/as profissionais de educação poderão fazer a interlocução entre o saber formal e o informal e poderão lidar com as tensões que são causadas pelas diferenças, seja de que natureza forem”.

Em relação à atuação docente no espaço escolar quilombola, a Participante VI ressaltou ainda a necessidade de que o professor conheça a realidade sobre a qual irá trabalhar:

[...] vamos supor então o professor que pra, pra trabalhar a política étnico-racial em sala de aula, as origens da Língua Portuguesa, considerando também a participação africana, afro-brasileira, então seria um professor que viesse de uma comunidade quilombola? Seria interessante se ele provém de uma comunidade indígena, se ele provém de uma comunidade quilombola, ele vai conhecer a realidade daquele lugar e, eu acho que, ninguém melhor do que ele pra também sugerir como deve ser feito esse trabalho pra comunidade quilombola e pras outras comunidades. Mas, existem professores de Língua Portuguesa que eles provém de diversas comunidades, de diversas realidades, então você também tem que conhecer um pouquinho das realidades, pra ali dentro daquela sua sala de aula, da sua realidade, o melhor que você pode fazer para aqueles alunos, né? Valorizar o que eles têm, o que eles trazem de casa, conhecer também a sua cultura, apresentar outras

culturas e prepará-los, porque a sociedade cobra muito, e hoje existe muito vício de linguagem, a própria rede social, eles estão muito despreocupados com a questão do escrever, não se preocupando também que é, são necessárias, né? Precisa escrever um texto, uma redação bem feita, com coerência, com coesão, com emprego de ortografia, eles vão precisar disso, né? Desses textos bem arrumadinhos, da redação, do concurso, que tá cobrando muito. (PARTICIPANTE VI, 2019).

As ideias iniciais desse discurso coadunam com a idealização da Educação Escolar quilombola proposta nas Diretrizes (BRASIL, 2012), as quais preveem que, para atuar em contexto quilombola, o docente seja, preferencialmente, da comunidade ou tenha formação específica para isso.

Ao mencionar “a consideração” do conhecimento advindo da realidade do aluno e o diálogo desse conhecimento com os saberes formais, o discurso da Participante VI vai ao encontro à proposta da pedagogia decolonial para o ensino de Língua Portuguesa defendido ao longo deste trabalho, isto é, um ensino de língua que não desconsidere a literatura tradicional, mas que questione e apresente outros modos de produção de conhecimento (QUIJANO, 2010), que valorize as culturas e identidades à margem social ao longo dos anos.

4.2.2.3 Cena III: interação com a Participante VII

A entrevista ocorreu no dia quinze de novembro de dois mil e dezenove na residência da Participante VII, graduada em Letras Vernáculas, com Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa. Há sete anos, atua em escola pública do município de Caetité-BA, que recebe alunos das comunidades remanescentes dos quilombos do entorno.

A princípio, falamos sobre as políticas de formação de professores *ditas* nos documentos educacionais para contexto quilombola no Brasil. E a professora em questão afirmou que ouviu falar superficialmente sobre essas temáticas durante sua graduação e pós-graduação, mas não foi oferecida nenhuma formação que lhe desse subsídio para atuar em tal contexto: “Não, não, pelo menos eu mesma, nunca recebi na minha escola essa formação não, durante os sete anos.” (PARTICIPANTE VII, 2019).

Ainda em relação à formação e já falando sobre o ensino de língua, a docente alegou a necessidade de que os processos formativos insiram os professores em formação à realidade que irão trabalhar em sala de aula, para que a prática parta do conhecimento da realidade do aluno quilombola. Ela disse o seguinte:

[...] acho que falta mais assim, esse contato com essas comunidades, porque às vezes, você, o professor, ah! As comunidades quilombolas têm seus dizeres, suas variações linguísticas próprias, mais a gente, quando você tem o contato direto é bem mais fácil para você entender e assim para que você lá na frente não cometa esse erro de desvalorizar esse aluno [...] está faltando mais na formação do professor é, trabalhar isso assim. (PARTICIPANTE VII, 2019).

É de total valia os espaços formativos oferecerem o contato com as teorias e, principalmente, com a prática para que o professor em formação aprenda a lidar com as realidades que permeiam os espaços escolares. Sobre isso, a mesma docente acrescentou: “Eu acredito que é interessante juntar a teoria e prática né, assim que só a teoria seria só texto, texto, mais eu acho assim que você deveria partir para essa comunidade, ter esse contato direto sabe, eu acho interessante.”(PARTICIPANTE VII, 2019).

Por esse dizer da Participante VII, é notório o seu anseio que os processos formativos proporcionem o contato com as comunidades aos formandos, isto é, conforme Paulo Freire, conhecer a realidade local do aluno para então transformá-la. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (BRASIL, 2012) enfatizam a necessidade de se trabalhar os conhecimentos locais e os saberes das comunidades, na verdade, realizar uma educação quilombola é tornar os conhecimentos locais visíveis e plausível de críticas!

Como mencionado na apresentação dos resultados da pesquisa de base etnográfica, o município de Caetité adotou a disciplina HABI como tentativa de se trabalhar a Lei nº 10639/03. A Participante VII nunca ministrou essa disciplina e avaliou que, às vezes, ela vinha¹⁰ sendo trabalhada de maneira solta, conforme diz o subsequente:

[...] geralmente fica mais com o professor de história, ou então quando falta horas-aulas aí, para completar a carga horária a gente pega a disciplina de HABI, só que assim eu ainda vejo como uma coisa solta, sabe, é... ou então às vezes, o professor de inglês, de outra área, faltou a carga horária pegou HABI e aí? [...] claro que tem professores de história né, que já é até mais preparado para trabalhar a disciplina, é claro que tem professores que trabalham sim, mais até a questão assim, de orientação, a gente não tem quase, orientação do que trabalhar, como trabalhar a disciplina, eu vejo ela como solta. (PARTICIPANTE VII, 2019).

¹⁰Faço referência à disciplina com o uso do verbo no pretérito devido a alteração ocorrida na grade curricular municipal, em que, para a Implementação da BNCC no Ensino Fundamental (em novembro de 2019), os professores votaram para a retirada da disciplina HABI da parte diversificada do currículo.

Fica clara a falta de uma orientação para se trabalhar a disciplina proposta pelo município e, talvez, em função desse despreparo e da não valorização dos grupos afro-brasileiros e quilombolas como deveria nesse componente curricular, alguns docentes optaram pela retirada da disciplina. Vale enfatizar que isso ainda é algo em discussão no município, mas deixa claro que as políticas linguísticas devem ser bem planejadas e subsidiadas para que o docente tenha condições de trabalhá-las de maneira eficiente.

Outra resposta comum às demais participantes da roda de conversa e da entrevista foi sobre a abordagem das relações étnico-raciais nos espaços escolares, a temática é discutida com ênfase no dia 20 de novembro, devido à comemoração do Dia da Consciência Negra. Vejamos a menção a seguir:

Oh, o que eu vejo, é interessante assim porque Consciência Negra não é, às vezes durante o ano apenas o professor de história se dispõe a trabalhar, mas o foco mesmo é só em novembro [...] é uma dramatização, é um desenho, então assim, acho que fica um pouco de lado o que deveria mesmo ser trabalhado.(PARTICIPANTE VII, 2019).

Esse quesito serviu para verificarmos se as Diretrizes (BRASIL, 2004) – que preveem a discussão da temática ao longo do ano e em todos os componentes curriculares - estão sendo aplicadas nos ambientes escolares.

Insistimos em saber sobre as diferenças linguísticas entre os falares dos alunos advindos de comunidades quilombolas e os demais alunos, e a docente confirmou que seus alunos carregam alguns dizeres próprios das comunidades nas quais eles vivem:

Tem sim, tem diferença porque assim, é são alunos que eles, é vai passando de pai para filho né, aqueles dizeres. Então assim, aqueles dizeres: pró mode, é, cumu é, então assim, são falares que eles aprendem com os pais e eles é trazem para a sala de aula isso, então assim, você ouve o tempo todo eles falando, né, esses dizeres que eles convivem ali na comunidade e ouve as pessoas falando e aprendem aquilo e é o que eles... é o convívio, é onde eles vivem, então assim, eu é percebo que tem essa diferença, esses dizeres que eles trazem que já é próprio da comunidade deles.(PARTICIPANTE VII, 2019).

A respeito da valorização sociolinguística das comunidades quilombolas de Caetité, enquanto política linguística municipal, o PME traz esta pretensão em seu texto normativo: “Fortalecer e garantir, a partir de 2015, a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências em Educação Escolar afro-brasileira que venham respeitando os modos de vida, visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas.” (CAETITÉ, 2015, p. 196 – 197). No entanto, já se passaram quatro anos e,

pelos dizeres dos docentes apresentados ao longo deste capítulo, essa política ainda não se efetivou.

A professora em cena, docente de LP, leva textos de literatura relacionados à educação étnico-racial para a sala de aula, ela garantiu: “[...] eu **trabalhei com eles A escrava Isaura, então já trabalhei um pouco essa questão**. Então assim, não só eu, tem alguns outros colegas professores né, a gente tenta trabalhar, mas mesmo assim ainda acho pouco”.

Esse dizer da Participante VII demonstra que a sua escola, apesar de estar localizada em um espaço que recebe alunos advindos das comunidades remanescentes de quilombos do entorno, não trabalha uma Educação Escolar Quilombola como o documento normativo do município propõe. E ela ainda completou: “Não, posso falar que não, muito pouco, às vezes ali no momento, na reunião, junto com a coordenação, às vezes assim, fala né, fala ali é preciso trabalhar, existe a lei e tal, mas assim, a ação, na prática mesmo[] Na prática mesmo, não trabalha.” (PARTICIPANTE VII, 2019).

Frente a isso, a professora demonstrou que o maior desafio para a realização de um ensino diferenciado em contexto quilombola é, antes de tudo, o docente ter conhecimento da realidade quilombola para depois trabalhá-la. Além do mais, há necessidade de que o professor atuante em tal contexto tenha consciência e pensamento sociolinguístico para evidenciar os saberes socioculturais e linguísticos de seus alunos. E ela definiu o seguinte:

Valorização assim, nunca dizer que ele está errado, que não é assim que se fala né, a gente tem que valorizar por que isso é a variação dele, da comunidade dele de onde ele mora, ele reside. Então assim, eu vejo assim que a gente tem sim que valorizar isso, sabe é, esses falares nunca criticar você está errado é e a gente tem de valorizar sim. Claro mostrar para ele que existe outro e tal, mas nunca dizer você está errado não é assim que se fala, eu acho que tem que ter a valorização sim desses falares deles.

Portanto, as participantes deste estudo vieram dialogar positivamente para com o nosso objetivo - propor um ensino engajado, crítico e reflexivo -, quando ponderaram que os saberes locais e linguísticos devem ser considerados. Com isso, elas sugerem que o ensino seja pautado em uma pedagogia decolonial, assim como propomos ao longo das discussões deste trabalho.

E, para reforçar o ensino que almejamos, é válida a valorização dos saberes dos alunos do campo e a compreensão de que “O campo não é apenas um lugar de produção

agropecuária e agroindustrial, mas um local onde as pessoas que nele habitam podem “viver” sua identidade cultural sem serem submetidas a uma aculturação.” (ALVES; FERNANDES, 2019, p.130).

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSAS

O estudo proposto neste trabalho teve como objetivo geral *Investigar e Analisar* as políticas linguísticas de formação de professores de Língua Portuguesa, empreendidas pelas diretrizes educacionais destinadas à Educação Escolar Quilombola, com a pretensão de modificar e (re) formular parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e para a (trans) formação docente.

Primeiro, para atender ao objetivo proposto no tocante à pesquisa documental, fez-se necessária a realização de estudos e análise crítica das diretrizes educacionais destinadas à educação em contexto quilombola. Esses documentos enfatizam a importância de que, para atuar em tal contexto, o docente tenha formação específica ou seja, preferencialmente, da comunidade. Além disso, trazem orientações sobre o ensino de língua, que deve ocorrer a partir da consideração das variações linguísticas, do hibridismo do português falado e parta, principalmente, da valorização dos saberes locais.

Ao realizar um levantamento sobre a temática em periódicos qualificados, com base em Santos e Silva (2019), constatamos que ainda há carência de políticas linguísticas destinadas a esse público, com déficits que vão desde a formação de professores e materiais didáticos à existência de escolas localizadas em territórios quilombolas.

Em segundo plano, para atender ao objetivo proposto à pesquisa de base etnográfica, fomos à Secretaria Municipal de Educação do município de Caetité-BA ouvir os dizeres dos professores de Língua Portuguesa que atendem alunos de comunidades quilombolas, sobre as políticas linguísticas de formação docente e sobre a atuação de cada um em tais contextos.

As respostas dos docentes revelaram que não receberam formação para atuarem nesses contextos, mas mesmo assim, eles inserem textos e paradidáticos para trabalharem a temática ao longo das suas práticas de ensino.

Após as leituras teóricas realizadas e termos compreendido os desafios para a realização de uma Educação Escolar Quilombola, com base nos resultados deste estudo, temos condições de afirmar que devem ser elaboradas modificações, como:

- As políticas de formação de professores para a educação étnico-racial e Educação Escolar Quilombola, presentes nas diretrizes educacionais, devem ser atendidas em nível federal, estadual e municipal. Não basta apenas prometer uma formação,

é necessário que, de fato, os órgãos competentes, como a SEMESP - responsável pela educação para a diversidade -, efetivem essa política;

- Quanto ao ensino de língua, as teorias da LAC vêm enfatizar a necessidade de se considerar os diversos saberes que perpassam o ambiente sala de aula e, ao fazer isso, o docente deve considerar a língua dos alunos com todas as suas variações, inclusive aquelas que aproximam da norma vigente, a padrão.
- Propomos também que o docente adote o pensamento da pedagogia decolonial e descolonize o ensino de LP, ao considerar as aulas de língua como ocasiões de se trabalhar as diferentes culturas à luz da pedagogia decolonial e da Linguística Aplicada Crítica.

Esperamos que este trabalho sirva de inspiração para a realização de outras pesquisas destinadas a contextos minoritarizados, como os quilombolas, é mais do que necessário descolonizar os currículos (GOMES, 2010), uma vez que a sociedade contemporânea já não suporta a reprodução ideológica da colonização em aula de língua. As aulas merecem ser prazerosas, produtivas, eficientes, críticas e reflexivas. Ademais, o trabalho com a linguagem deve ter relação direta com a realidade em que essa está inserida (RAJAGOPALAN, 2013).

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. “Bases para uma Política Linguística das línguas minoritárias no Brasil.” In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.93 – 116.
- ALVES, E. T.S.; FERNANDES, M. N. Educação no/do campo no município de Caetité (Ba): realidade e enfrentamento. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 41, nº 80, set./dez. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D.A. de. “Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana.” In: ANDRÉ, M. E. D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas - SP: Papyrus, 2009, p. 29-41.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAGNO, M.. *A língua de Eulália*. 2008. Disponível em: www.marcosbagno.com.br/liv_lingua_eulalia.htm. Acesso em: 12 mai. 2018.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 12. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERTH, J. *O que é empoderamento?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.
- BEZERRA, G. F.. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a Secadi. Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS/CPNV). *VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2013.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C..Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Federal de Mato Grossodo Sul Naviraí, MS, v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.
- BOHN, H.I. “Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. ” IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 6.320/2007*. Brasília- DF, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal 10.639/2003*. Brasília, 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Nº 11.645/2008*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Congresso. Senado. *Resolução CEE/ CEB nº 68 /2013*. Diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. Salvador, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Educação Básica* na Educação Básica, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Relatório de Gestão da SECAD – 2004*. Brasília - DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Políticas para inclusão da diversidade na educação superior*. Brasília, s/d – 34p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD*, 2010. 264 pg.; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. *Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2015.

CAETITÉ (Bahia). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 789-2015: *Plano Municipal de Educação*. Caetité: SME, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. Rio de Janeiro, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), pp.231-236.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

CUSTÓDIO, E. S.. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP. *Revista e Currículo*,

São Paulo, v.16, n.2, p. 252 – 285 abr./jun.2018 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. *Políticas linguísticas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/2005* Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016. 197 f. ; il.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 06 de Out. de 2019.

DEMO, P. Pesquisa social. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-PesquisaSocial.pdf>. Acesso em 20/04/2019.

SANTOS, A. P.; SILVA, K. A. Formação de professores de língua portuguesa para contexto quilombola no Brasil. *Fólio - Revista de Letras*, [S.l.], v. 11, n. 1, ago. 2019. ISSN 2176-4182. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5028>. Acesso em: 09 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5028>.

FABRÍCIO, B. F. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e decolonialidade. In: ZOLIN-VESZ. *Linguagens e decolonialidades: práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo –v2*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

FIGUEIRÊDO, A. A. F. de; QUEIROZ, T. N. de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução COSTA, J.E. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed.– São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1997.

FREITAS, M. T. de U.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópico*. Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-13-05-2019.pdf>. Acesso em 29 de Maio de 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Costa; R. C. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, G. J.. *Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas*. Instituto Latino-Americano de arte, cultura e história (ILAACH). Programa de pós-graduação interdisciplinar em estudos latino-americanos (PPG IELA). Dissertação de mestrado. Foz do Iguaçu – PR, 2016.

HENKIN, R. M.; CATANANTE, B. R.. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 63, p. 233-2427, jun2015 – ISSN: 1676-2584 233. Disponível em : <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>. Acesso 04 de Dez. de 2018.

IMAGENS MAPAS. Distritos de Caetité-BA. Disponível em: http://www.geocities.ws/caetitecultura/imagens_mapas.html. Acesso em 21 de Jan de 2020.

KLEIMAN, A. B.. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAGARES, X. C.. *Qual política linguística? : desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. Prefácio. IN: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. ; PEREIRA FILHO, C.A. (Org.) *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas –SP: Pontes Editores, 2015, pp. 7-13.

LEITE, I. B. (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA, L. R. *Lema e dilema da linguística aplicada crítica*. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes_Olhares_Silencios_Anais/Linguistica/Luciano%20Lima%20pronto.pdf. Acesso em 30 de Maio de 2019.

LIMA, M.S.C. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. LUCCHESI, D. ; BAXTER, A.; RIBEIRO I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACÊDO, D. J. S. *Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais*. Salvador, 2015.

MACIEL, R. F.. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATTOS, C. L. G. de. “A abordagem etnográfica na investigação científica. ” In: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de (Org.) *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-84. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MATTOS, C. L. G. de. “Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil”. In: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de (Org.) *Etnografia e educação*:

conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MENEZES, D. de A. *Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. “ IN: MOITA LOPES, L.P da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp.85-105.

MOITA LOPES, L.P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MUNIZ, K. *Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”*: performatividade, política e identificação racial no Brasil. D.E.L.T.A., 32.3. p.767-786, 2016.

MUNIZ, R. T.. A pedagogia no quilombo. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.4, n.3, Pub.3, Julho 2011.

NASCIMENTO, J. F. do. *Políticas linguísticas para a educação do campo e formação de professores: um percurso da UFPI a Massapê do Piauí*. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 332 p.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, SiELO. Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf> .Acesso em 10/05/2019.

OLIVEIRA, G. Prefácio. IN: CALVET. *As políticas linguísticas*. DUARTE, I.D; TENFEN, J; BAGNO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola, 2007, pp. 7-10.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. In: Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>.

OLIVEIRA, M. do S. Letramentos e políticas públicas: escola, família e comunidade. In: SILVA, K. A et al (Org.) *A formação de professores de línguas: política, projetos e parcerias*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PENNA, C. Paulo Freire e o pensamento decolonial: In: *Revista de Estudos e pesquisas sobre as Américas*. V, 08. N. 02. 2014.

PENNYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva.” IN: MOITA LOPES, L.P da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp.67-83.

PENNYCOOK, A. “A linguística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica.” In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Eds.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PESSOA, R. M. *Ensino do português: a formação do professor*. Alfa, São Paulo, 30/31:11-14, 1986/1987.

PETTER; M; CUNHA, A. S. Línguas africanas no Brasil. In: PETTER, M.(Org.) *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Org.). *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação*, v.1. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.(Formato Ebook).

PINHO, V. A.; PARENTE, F. de A. AS LEIS Nº. 10.639/03 E Nº. 11.645/08: Dos marcadores sociais da diferença à formação de professores indígenas e negros. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.123-137 jul/set 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.h378.

PREFEITURA DE CAETÍTE: governo participativo. Disponível em: <http://www.caetite.ba.gov.br/a-historia/>. Acesso em 29 de Maio de 2019.

QUIJANO, A. “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.” In: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSCO: Buenos Aires, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RAJAGOPALAN, K. A. *Por uma linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*: São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: Do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, C. H. e MACIEL, R. F.. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas*. D.E.L.T.A. 2015, p. 411-445.

SAMPAIO, J; SANTOS, GC; AGOSTINI, M; SALVADOR, AS. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Brazil. *Interface* (Botucatu). 2014; 18 Supl 2:1299-1312.

SCHUCHTER T. M. ; CARVALHO, J. M. Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da SECADI e as implicações para o currículo. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.9, n.3, p. 519-529, 2016.

SIGNORINI, I. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. Pp.144. *D.E.L.T.A.*, 19: 2, 2003 (381-387).

SILVA, G. M da. Reflexões sobre a formação de professores e professoras e a construção da educação escolar quilombola. In: SILVA; K. A. C. P. C; LIMONTA, S. V. (Org.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, P. J. da. Há rupturas entre a prática das relações étnico-raciais nas escolas e a formação de professores? Reflexões sobre a importância da questão racial na docência. In: SILVA; K. A. C. P. C; LIMONTA, S. V. (Org.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SILVA; K. A. C. P. C; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA; K. A. C. P. C; LIMONTA, S. V. (Org.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SOUZA, M. E. V.; FETZNER, A. R.. Educação étnico-racial e interculturalidade crítica na escola: formação inicial de professores por meio do PIBID/UNIRIO. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 5-23, 2016.

SPIVAK, G.C.. *Pode o subalterno falar?* Tradução de: ALMEIDA, S.R.G.; FEITOSA, M.P.; FEITOSA, A.P. Belo horizonte: UFMG, 2010.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VILASBOAS, V. B.; MARCELO, V. L. S. A INB no distrito de Maniaçu em Caetité – Bahia: transformações e permanências. *SEURB – II Simpósio de Estudos Urbanos: A dinâmica das cidades e a produção do espaço*. Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão, 2013.

WARSCHAWER, C. *A roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXO 1 – Autorização da Pesquisa CEP / UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA CONTEXTO QUILOMBOLA: leis e diretrizes em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica

Pesquisador: APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09544218.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.424.865

Apresentação do Projeto:

Resumo apresentado pela autora: "O trabalho em tese investiga quais mecanismos teóricos, práticos e/ou metodológicos, advindos das pesquisas realizadas no bojo da Linguística Aplicada, dos marcos legais destinados aos contextos quilombolas e do diálogo com professores de língua portuguesa que ensinam para alunos quilombolas, poderiam ser utilizados para (re) construção de uma política propositiva de formação de professores na SECADI/MEC, visando à melhoria da educação linguística e cultural nas escolas públicas brasileiras. Esperamos que por meio de uma investigação crítico-reflexiva as políticas linguísticas e de formação de professores de língua portuguesa atendam a realidade dos alunos remanescentes de quilombos".

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e analisar sob perspectiva crítico-reflexiva, as políticas de ensino e de formação de professores de língua portuguesa empreendidas pelo SECADI/MEC que atendem alunos remanescentes de comunidades quilombolas, visando (re)construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e para a formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados e contemplam parcialmente as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa do curso de pós-graduação em Letras, da UESB. De acordo

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

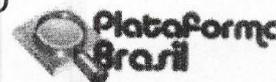
Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 3.424.865

com o que se apresenta na metodologia, "o lócus do Estudo dar-se-á na Secretaria Municipal de Educação de Caetité-Ba, nas reuniões quinzenais de Atividades Complementares –AC com 4 professores que trabalham com alunos das escolas municipais localizadas no entorno de comunidades quilombolas do distrito de Maniaçu, município de Caetité-Ba". A coleta será feita por meio de entrevista e "roda de conversa em encontros que serão realizados no período de 2 meses, no período quinzenal totalizando 4 encontros".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e contemplam as resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Recomenda-se inserir no TCLE informações mais completas sobre o tempo de coleta que será feita junto aos professores, ou seja, o tempo de participação deles na entrevista e nos 4 encontros.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 28.06.19, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1265631.pdf	12/03/2019 11:26:45		Aceito
Outros	RESOLUCA5102016.pdf	07/12/2018 19:15:32	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	07/12/2018 16:39:05	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termoautorizacaodepoimentos.pdf	07/12/2018 16:35:32	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	aocomite.pdf	01/12/2018 02:56:10	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizarcoleta.pdf	01/12/2018 02:55:06	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDEPESQUISA.pdf	01/12/2018	APARECIDA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.424.865

Outros	INSTRUMENTOSDEPESQUISA.pdf	01:56:53	PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	declaracaodeorientacao.pdf	01/12/2018 01:55:33	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracaodeparticipacaonapesquisa.pdf	01/12/2018 01:53:39	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	OBEDECEARESOLUCAO001.pdf	01/12/2018 01:39:57	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISANAONINCIADA001.pdf	01/12/2018 01:34:17	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEPARTICIPACAO001.pdf	01/12/2018 01:31:25	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	01/12/2018 01:30:20	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/12/2018 01:19:32	APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de Junho de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO 2- Autorização de uso do depoimento

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO DEPOIMENTOS

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Aparecida Pereira dos Santos** do projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA CONTEXTO QUILOMBOLA: leis e diretrizes em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica" a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do (a) pesquisador (a) e da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Caetité - BA, __ de _____ de 200__

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO 3- Termo de Consentimento Livre – TCL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA CONTEXTO QUILOMBOLA: leis e diretrizes em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica.” Neste estudo pretendemos *Investigar e analisar sob perspectiva crítico-reflexiva, as políticas linguísticas e de formação de professores de língua portuguesa empreendidas pela SEMESP/MEC que atendem alunos remanescentes de comunidades quilombolas, visando (re) construir (novos) parâmetros orientadores para o ensino-aprendizagem e para a formação docente.*

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade da *compreensão da formação e das políticas linguísticas destinadas ao professor de Língua Portuguesa para contexto quilombola empreendidas pelas diretrizes educacionais, pesquisas recentes sobre a temática e da afirmação dos docentes sobre a sua formação, bem como a valorização de alunos advindos das comunidades remanescentes de quilombos visando um novo ensino de língua que contemple as especificidades dos contextos a que esses se inserem.*

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): *Para a pesquisa documental estabeleceu-se diálogo com as orientações legais e diretrizes (Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP/MEC). Para a pesquisa de campo, o locus do estudo dar-se-á na Secretaria Municipal de Educação de Caetité-Ba, nas Atividades Complementares – AC, os interlocutores da pesquisa serão 4 professores de Língua Portuguesa que atuam em contexto quilombola; a pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico; os instrumentos de pesquisa serão a roda de conversa e a entrevista não-diretiva, sendo que a categoria de análise utilizada se respalda na triangulação e análise interpretativa.*

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de ao longo da pesquisa os professores entrevistados sentirem algum desconforto durante a gravação da roda de conversa ou da entrevista não-diretiva. Neste caso, os docentes poderão desistir ou interromper a pesquisa. Os benefícios deste estudo são os de contribuir com a melhoria da educação básica, da valorização e da formação de professores de língua portuguesa e visa à produção de conhecimento de modo a subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais de ensino-aprendizagem e de formação de professores de língua portuguesa para contextos quilombolas, a partir do lócus responsável pela formulação de políticas de formação de professores para contexto quilombolas: SEMESP/MEC.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

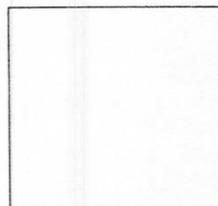
Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caetitê, ____ de _____ de 20__ .

 Assinatura do (a) participante

Impressão digital (se for o caso)

 Assinatura do (a) pesquisador (a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS

ENDEREÇO: AVENIDA OLÍVA FLORES, Nº 1600, VILLAGE VITÓRIA, AP. 303, CANDEIAS - VITÓRIA DA CONQUISTA - BA.

FONE: (77) 99163-5164 E-MAIL: DIDACIDA25@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB

JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190

FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE 1 – Perguntas para a *Entrevista e Roda de Conversa*

Política de Formação de professor	
PERGUNTAS	OBJETIVO DA PERGUNTA
1. Como você define formação docente?	○ Analisar o conceito basilar que cada docente possui sobre o processo formativo.
2. Qual?(is) a sua(as) formação(ões) docente em espaço educacional? E em espaços não-educacionais? Quais delas contemplam um ensino destinado a alunos quilombolas?	○ Averiguar o contexto de formação do professor e de que maneira as questões étnico-raciais foram contempladas.
3. Para você qual o papel do professor formador de docentes de língua portuguesa destinado para contexto quilombola? Porque? E qual o papel do professor em formação?	○ Interpretar as influências ideológicas presentes na formação de professor, bem como as necessidades e expectativas que o docente atuante em contexto quilombola convive em sua formação.
4. Quais aspectos você acredita estarem envolvidos nos processos de formação de professores de Língua Portuguesa que seria produtivo para uma educação quilombola? Ou seja, o quê no processo de formação do professor de LP que ajudaria na realização de uma Educação Escolar Quilombola.	○ Compreender como a formação docente contribui para um professor crítico-reflexivo.
5.6. Qual (is) é(são) o (s) desafio (s) da formação de professor de língua portuguesa atuante nas comunidades quilombolas ou em comunidades do	○ Analisar as especificidades que o ensino de língua portuguesa destinado as comunidades quilombolas possuem.

entorno no século XXI? De que maneira esses desafios influenciam a prática pedagógica?	
Orientações Linguísticas	
PERGUNTAS	OBJETIVOS DAS PERGUNTAS
<p>1. Como você define políticas linguísticas? Você tem conhecimento das políticas linguísticas destinadas aos alunos quilombolas? Se sim a partir de qual (is) documento (os) educacionais?</p>	<p>○ Verificar a compreensão dos sujeitos pesquisados em relação as políticas linguísticas para alunos quilombolas e se eles conhecem as leis que atendem esse publico.</p>
<p>2. Você percebe alguma diferença linguística dos alunos quilombolas nas relações em sala de aula?</p>	<p>○ Compreender se na concepção de língua adotada pelo professor ele atenta-se para a diversidade linguística.</p>
<p>3. Na sua percepção, as políticas linguísticas destinadas às comunidades quilombolas são possíveis de serem aplicadas?</p>	<p>○ Identificar as angústias ou fatores positivos dos sujeitos investigados acerca das leis e diretrizes aprovadas pelo MEC.</p>
<p>4. As especificidades do currículo escolar determina a adoção de diferentes posturas por parte do professor no exercício de sua prática diária de sala de aula?</p>	<p>○ Analisar se o docente tem autonomia em sua prática educacional.</p>
<p>5. Qual seria o perfil adequado para o professor de Língua Portuguesa para atuar em um</p>	<p>○ Interpretar a visão de ensino de língua e a concepção de linguagem</p>

contexto com tamanha diversidade como o quilombola?	adotada por cada professor de Língua Portuguesa.
6. Qual (is) é(são) a(s) pedagogia(s) mais apropriada(s) para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e quais os desafios dessa(s) pedagogia(s) para o professor do século XXI?	○ Compreender as lacunas da formação do professor de língua e os desafios para o exercício dessa prática.

APÊNDICE 2 – Transcrição da Roda de conversa

RODA DE CONVERSA

28/08/2019

Pesquisadora: Eu trabalho com formação e políticas linguística e ai eu fui analisar as leis a partir de 2013 pra cá, 2003 pra cá que foi o ano que aprovou a Lei 10639/03 né, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro as escolas. Então a partir de 2003 as leis que falam de uma educação étnico-racial, de uma educação quilombola aí eu passei a analisar essas diretrizes. Então, na primeira citação (interrupção)

- faltou eu assinar essa folha...

Pesquisador: Ah, sim (barulho). Então nós temos aí a citação número 1 (quem pegou, ah acho que foi você que está com a citação número 1... quem está com a número 1? É aqui, licença. Então na primeira citação é das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico raciais que foi as diretrizes aprovadas em 2004 é, que orienta esse ensino, essa aplicação da Lei 1063/03 na sala de aula né, que se refere a educação étnico-racial, então traz essa valorização da oralidade, da corporeidade e tal. eu gostaria de saber de vocês como que vocês trabalham a oralidade na sala de aula ai fica a vontade assim quem quiser responder?(silêncio) aqui não está se referindo apenas à questão/uma educação quilombola, mas a educação étnico-racial né que acontece em qualquer, em qualquer escola né, alguém poderia responder qual o suporte que vocês têm para trabalhar a oralidade na sala de aula, se o currículo ...

Participante 2 : A oralidade são textos... o suporte é basicamente textos né.

Pesquisador: Rumrum.

Participante 2: E a gente também instiga coisas do dia a dia. Então, eu, por exemplo, gosto muito de fazer, de instigar no aluno algumas, algumas questões referentes ao dia a dia dele né, trabalho um texto e ai eu vou, aquele texto eu começo a puxar, a buscar a realidade do aluno, mostrar os pontos né, cruciais daquele texto, aqueles pontos que eles podem se identificar com eles. Então oralidade é uma coisa assim muito, é uma prática que a gente tem sempre dentro da sala de aula né, desde o momento que você trabalha um texto até o momento que você trabalha, por exemplo, tem aluno que, que lhe faz um questionamento com relação ao conteúdo de outro colega, por exemplo, um aluno, por exemplo, me perguntou esses dias o que era bolsa de valores.

Pesquisadora: sim, sim.

Participante 2: né, ai ele não entendeu muito bem ai é, passou a mim questionar aquilo né, e ai eu acho que a oralidade esta presente em tudo, desde o momento em que você entra na sala que bate um papo com um aluno, né, eu costumo muito bater um papo com meu aluno, desde o momento em que eu percebo que ele não está bem quando ele é aquele aluno é bem, éé, mais expressivo do que o outro e até aquele momento que tem aquele aluno que tá lá no fundo da sala, é, quem é professor aqui de William sabe disso né que ele não abre a boca, não abra o caderno e eu sempre vou tentando puxar dele alguma coisa né, mas o básico é isso, é texto né gente, que a gente...

Participante 3 : Agora muitos alunos são resistentes né

Participante 2: São, são.

Participante 3: Em fazer atividades com a oralidade, boa parte né, eu diria até que a maioria.

Participante 2: E leitura mesmo, leitura muitas vezes a gente pede o aluno para ler ele se nega a ler. Leitura por exemplo é uma coisa muito difícil de se trabalhar lá em Maniaçu, né, os alunos se negam muito a ler, você precisa pressionar né, pra ler enquanto você não ler, ai vai passando pro outro, pro outro, pro outro. É, eu e Marcia, a gente tem até uma filosofia tem horas que eu prefiro até eu mesma ler o texto a ter que pedir aos alunos que leiam, porque, por conta dessa resistência e uns é aquela leitura né, que não sai do lugar, aquela leitura que não tem pontuação, o aluno do 9º ano ainda está em fase de alfabetização ((murmúrio), nada, nada, nada...

Participante 3: Mas o maior problema de oralidade mesmo (murmúrio),

Participante 2: é leitura... de um modo geral é que eles não têm propriedade para discutir, é, eles resistem a participar de atividades que exige oralidade porque eles não têm propriedade para argumentar, para falar de determinados conteúdos, eles não têm conhecimento, às vezes suficiente para debater, discutir, por isso eles ficam inibidos.

Participante 2: Até...

Participante 3: com medo de errar...

Participante 2: o próprio texto...

Participante 3: com medo de não saber falar, então quando você está em uma exposição participada, cê tá explicando conteúdo, trabalhando, você começa a estingar conhecimento prévios um serie de coisas, eles se sentem inibidos porque acham que não sabem o suficiente...

Participante 2: que não tem conhecimento...

Participante 3: que não tem capacidade ou possibilidade de discutir aquele tema por não conhecer, então eles são resistentes a atividades de oralidade, todos...

Participante 2: e a gente instiga né...

Participante 3: se por exemplo,

Participante 2: O problema é que ...

Participante 3: ao invés de você fazer um trabalho escrito você passa um trabalho para que eles apresentem, eles sentem a maior dificuldade do mundo, o que eles fazem é ler não é apresentar assim com propriedade, com conhecimento, com desenvoltura, eles não fazem isso, eles muitas vezes pegam assim e distribuem pedacinho de papel e vai fulana é a sua vez, ler um pedacinho, mas eles não têm aquele desenrolar, por falta de conhecimento mesmo, eu penso.

Participante 2: (outra voz que não dá para ouvir) e da própria leitura que não fazem

Interlocutor 4: homem: (múrmurio, não há como compreender) às vezes o aluno até que ler, com dificuldade, mas ler, mas não sabe interpretar...

Pesquisadora: Certinho...

Participante 2: uma frase que você pede para eles interpretarem, eles não têm essa propriedade, eles não têm não, não interpretam porque não sabem eles têm essa resistência, mas a gente sempre está trabalhando é seminário, seminário, por exemplo eu trabalho no 9º ano, mas o aluno de 9º ano ele também tem essa resistência, embora eles tenham mais, nééé, discernimento para aquele tipo de trabalho, mais no geral é assim.

Pesquisadora: Certinho. Em relação a educação étnico-racial como que vocês trabalham isso, vocês tiveram alguma formação? lendo algumas coisas [textos] eu vi que foi criado[a] uma disciplina específica aqui no município né, de Caetité para se trabalhar essa questão étnico-racial.

Participante 2: HABI

Pesquisadora: Isso.

Interlocutor (a) 2: Habi, mas eu nunca trabalhei com a disciplina, mas sei de colegas meus que trabalham e que sentem dificuldades por conta de, carência de material, né, buscam muito mais, eu por exemplo, nunca trabalhei, nem sei como trabalhar, me sinto leiga é, nesse (murmúrio) nesse sentido.

Interlocutor 4: É (incompreensivo.)

Pesquisadora: são voltados mais para os professores de história?

Interlocutor (a) 4: os professores formados em história (IMPOSSÍVEL DE ENTENDER) uma disciplina só para completar carga horária, os professores de história que trabalham...

Participante 2: é geralmente a carga horaria de ABE eles colocam para história ou para professores contratados né

Interlocutor 4: é para completar carga horária...

Participante 3: É, na área de língua portuguesa...

Interlocutor 4: Independente de ter matéria, conhecimento ou não, é só para completar carga horária mesmo...

Participante 2: ou então contrato...

Participante 3: mas especificamente ao que interessa pra nós que é a área de língua portuguesa, não existe um trabalho

Participante 2: tem não...

Participante 3: direcionado nesse sentido. O que a gente trabalha é com oportunidade, oportunamente quando o livro didático traz um texto

Participante 2: um texto né,

Participante 3: puxa o conteúdo, o assunto de alguma forma a gente aprofunda, vai um pouquinho além, mas não existe uma coisa direcionada, especifica, dentro do ensino de língua portuguesa para o trabalho com essa temática, não existe a gente aproveita oportunidades, um texto que trata da temática, as vezes um conteúdo que você está trabalhando que dá oportunidade ...

Interlocutor 5: um paradidático ...

Interlocutor 3: texto, um paradidático que as vezes você trabalha, mas dizer assim existe um direcionamento dentro do ensino de língua portuguesa para esse tema, não tem...

Participante 2: no 8º e no 9º, por exemplo, não tem, nada, nada que direcione o professor de língua portuguesa a fazer esse tipo de trabalho.

Pesquisadora: Certo, é, tem a questão da literatura né, porque na educação básica a gente trabalha a língua portuguesa e a literatura tudo junto né, não tem essa divisão como no Ensino Médio, mas é, e textos de literatura vocês não trabalham

Interlocutor (a)2: A gente trabalha...

Pesquisadora: com a temática...

Participante 2: paradidático a gente trabalha, lá em Maniaçu por exemplo todo mundo trabalha com paradidático.

Pesquisadora: E quando teve a aprovação dessa disciplina, os professores que já estavam [atuando no município], tiveram alguma formação para trabalhar ou foi...

Participante 2: não, ninguém...

Pesquisador: direcionado só ao professor de história mesmo

Participante 2: não, nenhum

Participante 3: na realidade, de início ela foi criada dentro da área, junto mesmo com história...

Pesquisador: com história?

Participante 3: e direcionado para os professores da área de história, desde o início, e ao longo do tempo ela foi sofrendo regulamentações, alterações inclusive o próprio nome dela foi modificado que antes era HAB sem I e depois passou a ser HABI com I, acrescentando uma temática indígena né, que anteriormente não tinha, então essas mudanças, a mais, do meu conhecimento não houve nem do início nem agora nem nunca uma coisa direcionada para a formação do professor para ensinar essa disciplina, não que eu conheça.

Pesquisadora: Certo, é em 2004 criou-se a SECAD que em 2011 passou a se chamar SECADI né, que é a secretaria de diversidade e inclusão, vocês tiveram alguma formação voltada para esse trabalho com a diversidade e aí eu pergunto assim de maneira geral não só voltada para a educação escolar quilombola né, mas a educação inclusiva mesmo

Participante 2: nenhuma

Pesquisadora: nem LIBRAS, nenhuma...

Participante 2: nenhum tipo de formação, pelo menos eu nunca tive... (BARULHO) LIBRAS a gente tem um interprete na sala e nós professores, o que a gente percebe é, é que a gente fica alheio fica muito dependente do tradutor né, do interprete e aí a gente acaba, né, eu por exemplo, eu não tenho interesse nem em aprender porque essa dependência do interprete é muito grande, então qualquer coisa, qualquer dificuldade que eu tenha com relação ao meu aluno, ali eu converso com o interprete...

Pesquisador: Rumrum...

Participante 2: aí ele me orienta né, Da Paz por exemplo, (NOME DE UMA COLEGA) está dominando alguns sinais não é...

Participante 6: ah sim, eu sei da família, umas coisinhas básicas, só não sei briga viu (risos) porque são três lá na sala, aí mesmo elas tiveram uma picuinha lá aí eu falei coisinhas da família eu sei agora briga aí é difícil...

Interlocutor 4: é mais fácil né...

Participante 2: é mais eu não sei nada não de LIBRAS e a gente não tem nenhuma formação com relação a isso...

Participante 3: na realidade oferece sim cursos, recentemente a gente viu divulgando em todas as escolas que iria oferecer o curso de LIBRAS, mas só que nem sempre a gente tem condição de assumir isso de fazer...

Participante 2: porque a escola....

Participante 3: por questão de carga horaria uma série de coisas, não nos dá condições por conta da sobrecarga que eu falei a pouco, então muitas vezes nós não temos é condição de...

Pesquisadora: participar....

Participante 3: buscar e aproveitar esse tipo de formação, eu vou dar um exemplo, eu já senti necessidade, eu vejo hoje como primordial, eu tenho necessidade de aprender LIBRAS para me comunicar com meus alunos, como hoje eu estou sentindo necessidade de aprender BRAILE para falar com meu aluno, para escrever para ele, para preparar aula, mas só que a gente não dá conta de tanta coisa...

Pesquisadora: de tanta diversidade...

Participante 3: em relação especificamente a essas políticas de inclusão de um modo geral, eu falo e não peço segredo a ninguém, eu não sou a favor dessa política como ela é, porque como, a tentativa de incluir é uma inclusão, porque não oferece recurso que precisa na escola para receber o aluno, não capacita professor

Participante 2: profissional

Participante 3: a gente fica assim, você recebe toma que o filho é seu, a batata quente é sua e você que tem que si virar e correr atrás, se eu quiser eu que vou ter que procurar um curso para fazer e me preparar mas para isso eu tenho que dispor de recurso para pagar esse curso, eu tenho que ter tempo para fazer isso, eu não sou liberada do meu trabalho para eu fazer esse curso e vai mais uma série de coisas, então, se a gente disser que a gente recebe uma preparação em serviço, em sala de aula ou aqui em momentos como esses formações específicas para isso, não, não existe, assim, eu pelo menos não me sinto contemplada em momento alguma...

Participante 2: e a escola também, a escola não libera o professor pra , quando tem como GINA falou, quando tem essas oportunidades a escola não te libera

_E a escola também, a escola não libera o professor pra, é, quando tem, como Gina falou, é, quando tem essas oportunidades, a escola não te libera.

_ Eu queria dizer...

_Oferece e não...

_Pra você preparar uma aula pra um aluno desses demanda um tempo que você não tem.

Eu vou começar de uma coisa simples, onde é que é respeitada a portaria que diz que onde tem um aluno especial você tem que reduzir o número de alunos regulares? Cê conta nos dedos qual é a escola que atende isso, por diversas questões, falta de espaço físico, uma série de coisas que não cabe elencar, mas é errado, uma coisa básica, é óbvio que se você tem um aluno que tem uma... Te exige um pouco mais de atenção na sala, cê tem que ter mais tempo pra ele e, pra isso, c tem que ter menos alunos regulares, vamos chamar assim, mas é raro essa escola que tem condição ou que atende isso, não tem como, esse menino que é cego, por exemplo, tá numa sala de aula que tem ele e mais 30, antes era ele e mais 36, depois mudou, tirou uns, mas pensa aí: um aluno e mais 30... Qual é a condição que você tem de dar uma assistência apropriada para um aluno que é cego, que precisa de ajuda dentro da sala, direcionamento, ele mesmo... A escola não oferece, não tem, por exemplo, recursos pra recebê-lo. Lá não tem piso tátil ainda, espero que em breve tenha, não tem quantidade suficiente de livros em braile pra pelo menos atendê-lo mais ou menos, ele ainda não foi preparado pra questão de dimensionamento lá dentro da escola, porque, até onde eu sei, leiga que sou, ele tinha que ser preparado pra que ele saiba se direcionar sozinho, por enquanto ele vai com um colega guiando, porque ele ainda não foi preparado pra isso. Então nem o espaço é preparado, nem o aluno é preparado e, muito menos, nós.

_Nunca, jamais.

(Muita conversa misturada)

_ O próprio planejamento força a gente ou a ser mentiroso ou a não preencher, quais os instrumentos que você usa pra avaliar teu aluno com necessidades especiais? Se a gente, se não nos oferece condições pra que a gente aprenda, saiba lidar com esse tipo de aluno... Eu não uso instrumento nenhum, eu uso aquilo que eu acho, né, eu... O que eu uso é aquilo que eu acho que é o necessário. Avalio de forma diferente, avalio. Mas, por exemplo, eu tenho uma aluna surda, tem dias que ela tá agitadíssima. Eu já tive uma aluna surda que ela era o mesmo comportamento, o mesmo temperamento todos os dias, mas a que eu tenho hoje, tem dias que ela tá agitada, tem dias que ela não quer fazer atividade, então assim, cê tem que dosar a forma como lidar com essa aluna na sala de aula sem nenhum preparo. Digas de passagem.

(conversas baixa)

_ Cê adequa de acordo com o que o interprete fala pra você.

(Conversas)

_ Mas agora cês observa que a gente tá falando de alunos com necessidades especiais específicas a gente tá falando aqui, surdo, cego, autista, e os especiais hoje?

_ Indisciplinados... Os de agente familiar são todos especiais, todos que precisam de assistência especial. E aí? (conversas misturadas)

_ E que é mais difícil, a gente tem um número bem maior desses abençoados na sala de aula né?

_ Certo... (conversas) Pra não tomar esse tempo de vocês, é, em relação à formação voltada para a educação étnico-racial e quilombola, vocês tiveram pouca coisa...

_ Eu não tive nada.

_ Nada.

_ Praticamente nada. Alguma coisa...

_ Consciência negra em novembro.

_ Alguma coisinha, uma poesia.

_ Mas que não é uma preparação...

_ Evento na escola...

_ É algo desconexo ali... (conversas)

_ Então até nas escolas, é, a educação étnico-racial enfoca mais o mês de novembro.

_ E é mais assim evento, um projeto específico ali, não é uma coisa pra trabalhar ao longo do ano, não tá inserido no currículo, não tá...

_ Língua portuguesa né?

_ Sim, Língua portuguesa.

_ Isso, Língua portuguesa.

_ É, nós estamos falando em Língua portuguesa.

_ É porque quando a gente pensa a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana, e tem lá a questão da literatura, né? Que seria voltada para o professor de português, então pressupõe que o professor de Língua portuguesa tivesse essa necessidade de trabalhar ao longo do ano com algum texto relacionado à educação étnico-racial, né? E em relação às políticas linguísticas, vocês observam esses documentos educacionais para ter um direcionamento de trabalho do ensino de língua na sala de aula? Por exemplo, quando eu perguntei essa questão da oralidade, né, é muito forte você falar educação étnico-racial e pensar na oralidade, né, como resgate das histórias dos antepassados... Por exemplo, vocês fazem algum trabalho relacionado a isso?

(Muitas conversas)

_Certo. É, eu mencionei a questão da BNCC, que traz uma orientação pra se trabalhar o português afro, a língua portuguesa e as suas variedades. Alguém de vocês tiveram alguma formação, é, da BNCC, que foi recém aprovada?

_A gente tava tendo o estudo aqui no AC, que a gente trabalhou assim. E agora o município tá oferecendo uma formação dentro desse assunto, mas assim, não é todo mundo que tem condição de tá fazendo, muita gente não pôde por falta de tempo, então tem um número reduzido assim, se considerado, né, aqui por exemplo, no grupo nosso aqui, quantas pessoas mais ou menos?

_São poucos.

_Poucos, né? Proporcionalmente, se a gente for olhar...

_Seminários temáticos que acontecem aqui aos sábados, né, pela manhã, e é a questão que Gina tá dizendo, muitos não têm condições de participar por, por esse... da carga horária e tudo mais. E assim, aqui a gente tenta, não é, porque a gente também não tem essa formação. Então, enquanto coordenadora, a gente tenta trazer esses momentos de estudo, não é? Não seria uma formação, mas são momentos de estudo, de discussões, não é? Pra gente se inteirar sobre a BNCC.

Pesquisadora: Certinho, gente. O Objetivo era esse, né? Existe as diretrizes, existe a lei, eu gostaria de saber se vocês tiveram formação, se vocês têm esse conhecimento das políticas linguísticas, mas vocês me responderam que não, né? Porque quando a gente pensa uma política linguística pra educação étnico-racial que começou desde 2013, então nós estamos em 2017, 2019, então era pra... Né... O professor, é, ter tido alguma, alguma formação pra se trabalhar né, porque essa política que vem de alguém que tem autonomia, que tem poder, que é o MEC, né, ela diz pro professor: trabalhe, mas se o município, se o governo federal não oferece nenhum tipo de formação, como que o professor pode trabalhar isso, né?

Participante 2: _Eu considero a prática é, da BNCC, é, igualzinho os parâmetros curriculares, né, foi aquele calor do momento, aquele negócio veio, é, coisa nova, e vamos aplicar, e não houve essa preparação com o professor, igualzinho. Eu me lembro quando os PCNs foram lançados, eu trabalhava, inclusive, na DIREC, da mesma forma que tá sendo lançada a BNCC, foi lançado, é, os parâmetros, né? E aí você vê que todo mundo se perdeu em meio de campo, a BNCC da mesma forma, os livros vêm com as orientações, mas também são orientações, né, muito soltas, que deveria ter uma preparação para o profissional. E vai ser a mesma forma, o trabalho do professor vai

continuar o mesmo... Não é? Vai continuar o mesmo, a prática da gente não vai mudar em nada, com relação à BNCC.

Pesquisadora: _Certo. Gente, eu quero só agradecer mesmo, pedir desculpa pelo tempo, né, eu acabei estendendo um pouquinho, agradecê-los por isso, né, e vocês responderam minha, as minhas inquietações, e muito obrigada mesmo viu.

APÊNDICE 3 – Transcrição da Entrevista 1

PARTICIPANTE 1

27/08/2019

Pesquisadora: Boa noite participante número 1, gostaria de ressaltar que é um prazer está falando contigo e hoje nós vamos debater um pouquinho sobre formação de professores e políticas linguísticas, eu gostaria de te deixar bem tranquila em relação a isso, é uma interação bem informal, não se preocupe... assim, por essa questão da linguagem ou então se você não entender alguma pergunta que eu fizer pode perguntar novamente que eu esclareço, certo? Então assim, só pra iniciar eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação, qual a sua formação e há quanto tempo você trabalha em contexto quilombola?

Interl. Hum, é, eu sou formada em letras vernáculas, é... há seis anos, no mesmo período eu trabalho com escolas que recebem alunos quilombolas, algo mais?

Pesquisadora: seis anos?

Participante: seis anos que eu sou formada e seis anos que eu trabalho com alunos quilombolas (interrupção do pesquisador) que vêm de comunidade quilombola.

Pesquisador: Certo, e nesse período, assim, a partir do momento que você começou a trabalhar em comunidade quilombola / em contexto quilombola na verdade, você recebeu alguma formação para atender a esse público ou...?

Participante 1: Não, nenhuma, nem, nem na universidade, nem nos cursos complementares que eu fiz, e... muito menos, é... que o município ou a secretaria de educação disponibilizou, nenhum.

Pesquisador: Certo...e... assim, é Nacional né que no dia 20 de novembro que se comemora o dia da Consciência Negra, a escola trabalha essas questões ?

Participante: Trabalha da seguinte forma dentro do nosso planejamento, na terceira unidade nós trabalhamos com essas questões voltadas, no caso de língua portuguesa né, nós trabalhamos com questões voltadas pra racismo, é..., etnia, é, tudo que tiver voltado para essa questão da Consciência Negra. e ai é... como em Novembro nos já estamos na quarta unidade né, esse período de terceira pra quarta unidade há essa preparação para que haja a culminância em novembro, às vezes não especificamente na data né por conta que a programação depende de logística de outras questões funcionais que normalmente nós fazemos algum momento diferenciado e no meu caso como são duas escolas, né, tem

a junção. Esse momento de culminância são as duas escolas, as escolas primárias e o colégio, ai não é especifica na data.

Pesquisador: Na data.

Participante: Mas essa questão da Consciencia Negra é trabalhada no planejamento de Língua Portuguesa, é nós inserimos desde a terceira unidade.

Pesquisador: Desde a terceira unidade. é.. e pelo fato de ter alunos assim que vem de comunidades quilombolas, tem essa discussão do racismo de identidade afro ao longo do ano ou fica focado mais só em Novembro. Com a escola trabalha isso e como você trabalha isso?

Participante: Ó, na...em sala de aula as nossas discussões a respeito de racimo, preconceito é constante, principalmente a depender da turma, eu tenho turma que tem um nível de criticidade maior e eles sempre conseguem fazer essa relação, né, de perceber a forma como essas pessoas são tratadas, né, no decorrer do ano letivo ou em outras situações, às vezes eles fazem essa relação da... de como o negro é retratado nos textos, nas propagandas, nos romances, que normalmente, no mínimo nós trabalhamos dois ou três paradidáticos voltados para essa questão do negro, né, e eles conseguem, em sala de aula é mais fácil. Agora na escola, é... a discussão a respeito sobre racismo já foi mais incisiva anteriormente, hoje, talvez porque o público também diminuiu, não é tão recorrente como antes.

Pesquisador: Certo, você mencionou ai que no curso de letras, na sua formação quase que não teve assim, questões voltadas pra uma educação quilombola, foi isso?

Participante: Isso.

Pesquisador: Na sua concepção, o quê exatamente, assim, no processo de formação iria ajuda-la enquanto professora de língua portuguesa... a trabalhar essa questão da educação quilombola.

Participante: Primeiro que na universidade preocupa-se muito com leis, com coisas que estão na teoria, com coisas que estão em livros, quando nós vamos pra sala de aula, quando nós vamos para a prática, é...somente as leis, elas não são suficientes, elas não abarcam elas não vão dá conta das nossas necessidades em sala de aula, então, é eu acho que a universidade tem que parar mais de ficar focando, preocupando só em leis, mas fazer uma associação dessas leis na prática, de que forma que essa lei está fazendo diferença na sala de aula. de que forma que essa lei pode auxiliar o professor, de que forma esse professor pode esta utilizando essa lei para melhorar sua prática e até para ter conhecimento né.

Pesquisador: Sim, sim.

Participante: Porque é muito superficial e muito mecânica a aprendizagem na universidade relacionada, principalmente às questões étnico-raciais.

Pesquisador: Certo, então só para resumir essa questão da formação, na sua percepção falta a universidade, os currículos de letras intervir nessa questão de trabalhar a inclusão étnico-racial, quilombola, e outras diversidades né, que a gente chega na sala de aula e a gente não sabe como lidar e como tratar esse aluno porque há um déficit na nossa formação, certo?

Participante: Sim.

Pesquisador: Então vamos falar um pouquinho de políticas linguísticas, assim, cê tem uma definição de políticas linguísticas, como você definiria políticas linguísticas?

Participante: É, dentre o pouco conhecimento que eu tenho, né, seria... é práticas que teria como objetivo né, é... auxiliar é... o professor e conseqüentemente o aluno né a lidar com essa variedade né que nós encontramos, principalmente linguísticos dentro de sala de aula, ainda mais no caso em se tratando de comunidades quilombolas né, eu sei que tem materiais específicos pra isso, existe leis, entretanto por negligencia nossa e também dos órgãos, dos outros órgão públicos, secretaria de estado, município, escola em si nós não temos acesso a essa documentação e muito menos formação né, esclarecendo sobre, no mínimo sobre essas leis, na verdade quando se é questionado a respeito dessas políticas linguísticas, é... quando principalmente voltadas para a questão quilombola, sempre nós somos direcionados a procurar o professor de história e o professor ele então de História, também, não tem nem noção do que se trata, na verdade não te profissionais capa..

Pesquisador: Capacitados

Participante: Não, preparados para isso não

Pesquisador: Certo.

Participante: Não, nem na universidade.

Pesquisador: Certo, na verdade você já respondeu, mais eu vou perguntar novamente (risos)

Participante: Rumrum.

Pesquisador: É, se você conhece as políticas linguísticas presentes nas diretrizes educacionais para a educação quilombola, no caso as diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira que foi criada a partir da lei 10.639/03, depois tem as diretrizes para a educação escolar quilombola que foi criada em 2012.

Participante: Só, só...

Pesquisador: Você tem alguma leitura ?

Participante: Só sobre a da história afro...

Pesquisador: Rumrum.

Participante: Porque eu já lecionei essa disciplina quando eu trabalhei com a EJA. Ai por conta da EJA e na verdade na época da EJA a gente nem, na escola não tinha aluno né, na EJA, aluno quilombola, mas por conta da disciplina ai eu tive conhecimento somente dessas leis.

Pesquisador: No caso a EJA você não ministrou em contexto quilombola, foi aqui na sede?

Participante: Não, foi lá em Caldeiras, só que lá, a EJA lá, é... o público na verdade só são dos lugares mais próximos porque a prefeitura ela não disponibiliza transporte.

Pesquisador: Humm.

Participante: Por isso que nas comunidades quilombolas, elas... tem muita gente que tem vontade de estudar e não tem esse acesso por conta dessa questão de horário né. Que a noite seria o horário mais adequado.

Pesquisador: Sim, sim. então, mesmo em escolas que recebe alunos de contexto quilombola não se discute as diretrizes educacionais para esse contexto.

Participante: Não.

Pesquisador: Nem em uma atividade de AC, em um momento de debate com professores.

Participante: Não, só entre professores, às vezes coisa muito rápida por conta que a gente tem intervalo curto e normalmente todo intervalo a nossa coordenado tem alguma coisa ou a diretora alguma coisa para repassar, só dá função.

Pesquisador: Rumrum, certo, é, você percebe alguma diferença linguística dos alunos quilombolas na sala de aula em relação aos demais? Porque assim você recebe alunos que vem de comunidades rurais, alunos da sede e alunos que vem de comunidades rurais que...

Participante: quilombolas...

Pesquisador: São consideradas comunidades quilombolas né, você consegue perceber alguma diferença assim, ou...

Participante: Sim, pouca mais sim, bem pouca, talvez por conta da convivência com os outros.

Pesquisador: Rumrum.

Participante: Mais não muita.

Pesquisador: Certo.

Participante: E agora que o público diminuiu é isso que eu não estou percebendo, quando o público era maior eu percebia porque eles viviam nos grupos...

Pesquisador: Em diálogo.

Participante: é, e até quando eles iam, o fato de serem do mesmo lugar quando iam dividir grupos aí em apresentação de trabalho tinha, às vezes algumas expressões que eles utilizavam que eram específicas...

Pesquisador: Especificas...

Participante: Aí eu perguntava aí eles iam me falar...

Pesquisador: o significado e tal...

Participante: o que significava aquilo, agora porque diminuiu o número de alunos, a gente teve de fazer uma redistribuição aí eu não percebo tanto.

Pesquisador: certo..

Participante: na verdade..

Pesquisador: é, na minha pesquisa em que eu analisei algumas diretrizes, aí fala muito da questão da oralidade, do hibridismo do português falado, é, do português afro, você acha que tem como trabalhar essas orientações que em minha pesquisa eu denomino de políticas linguísticas. Na verdade são políticas linguísticas né, porque estão em um documento oficial e esses documentos eles são destinados ao professores né, aos professores, trazem essas orientações para que os professores trabalhem na sala de aula. então você acha que é possível trabalhar oralidade, é... mencionar em algum momento o hibridismo do português falado, ou como a BNCC traz o português afro, você acha que é possível?

Participante: Depende, é muito complicado ainda. é, na verdade é só fazendo pra saber, porque eu acho que talvez no 6º e 7º ano e 8º ano eles não teriam essa maturidade

Pesquisador: Maturidade para compreender...

Participante: não, não, no 9º ano sim, acho que daria certo trabalhar mas nas outras series não, porque os meninos eles são muito imaturos e aí, eu acho que confunde demais a cabeça deles, se fosse trabalhar assim desde o 6º ano.

Pesquisador: Então um dos empecilhos seria essa maturidade dos alunos né, pra distinguir...

Participante: é porque são com muitos déficits que eles chegam. é a transição de 5º para o 6º ano é terrível

Pesquisador: rumrum..

Participante: Ai nós temos, nós temos, nós literalmente não trabalhamos, não seguimos o planejamento que faz aqui com todo mundo.

Pesquisador: na sede...

Participante: na sede, porque lá, a..são muito específicas as necessidades dos meninos, daí a nossa dificuldade porque nós trabalhamos na contramão do que se trabalha aqui..

Pesquisador: Do que propõe o município como um todo

Participante: é, do que propõe o município na verdade nós não seguimos uma padronização.

Pesquisador: Então, na verdade tem-se aí uma questão do currículo né, o currículo escolar ele é o mesmo para todo o município.

Participante: sim,

Pesquisador: vou adiantar e fazer a pergunta do currículo, mas você já falou, eu vou colocar assim só para ter uma resposta específica mesmo. As especificidades do currículo escolar determinam a adoção de diferentes posturas por parte do professor né, no seu caso, você tem essa autonomia frente ao currículo ou não, você tem que seguir o currículo daqui?

Participante: Na verdade (riso) é meio parcial eu não tenho um 100%, não é integral essa autonomia, mas eu posso fazer uma adequação

Pesquisador: atendendo as especificidades do currí...

Participante: desde que não fuja, digamos assim em número, em até 30% eu posso adequar a realidade deles, as necessidades, as especificidades.

Pesquisador: certo

Participante: ao mesmo tempo em que eu tenho que, tem que tá disponível, ter tempo disponível o suficiente para estar preparando isso auxílio de ninguém

Pesquisador: rumrum

Participante: aí no caso teria que ser por conta própria

Pesquisador: por conta própria, certo. E assim, quando você adequa esse currículo a realidade do aluno então você trabalha a língua de acordo com a realidade do aluno que é o que os documentos educacionais trazem né, LDB, BNCC.

Pesquisador: Sim, sim.

Participante: Esses dias eu estava discutindo com minha colega é, de língua portuguesa né, aí a gente sempre fala e ela gosta muito disso, talvez mais do que eu. nas avaliações dela ela divide né uma porcentagem oral e uma porcentagem escrita justamente pra , pra se o aluno ele tiver mais facilidade com a oralidade ele vai ter respaldo para ser avaliado

Pesquisador: Rumrum

Interlocutor: se ele tiver mais facilidade com a escrita vai ter a escrita apara que ele possa ser avaliado também, mas sendo o peso o mesmo né, e... na verdade eu acho que surte mais efeito né, porque quando nós fazemos essa avaliação na oralidade de fato nós conhecemos o nível de conhecimento que o aluno traz, o nível de aprendizagem que ele está tendo e quais foram essas contribuições, ou seja, se for uma avaliação de livro, ou se for a avaliação de um texto ou de análise de algo, até pra entender que nível de criticidade, que nível de conhecimento aquele aluno tem.

Pesquisadora: sim, sim.

Participante: Ao mesmo tempo que dá para a avaliar

Pesquisadora: que bom, que bom.

Participante: o quanto o aluno tenta enrolar, porque tem uns que enrolam né, porque a gente sabe, ou então tem essa dificuldade de falar em público, ai é que nós damos a liberdade, a outra colega mais do que eu porque eu gosto que todos apresentem no mesmo lugar é para eles irem acostumando com o ambiente porque quando eles chegarem em, no ensino Médio, na universidade eles vão deparar com essa realidade e eu não tenho certeza lá é as pessoas vão compreender essa dificuldade dele talvez de falar em público ou essa é, véi, não só a dificuldade né, mas a timidez.

Pesquisadora: sim, sim, cê já está preparando pra um ambiente mais formal.

Participante: eu sempre, eu sempre fico com medo do depois e o depois? Se meu aluno e se meu aluno não estiver preparado para o depois e ai ele se frustrar e desistir. A FORMALIDADE É PARA AJUDAR O ALUNO NO DEPOIS

Pesquisadora: Hum

Participante: Tanto é que vai, com/ de acordo que eles vão mudando, né, de nível, ai o nível de cobrança também

Pesquisadora: Vai aumentando, isso, verdade.

Participante: No 6º ano é mais tranquilo com relação à essa questão de falar em público, pode falar sentado em seu lugar mais de boa, mas o 7º eu já dou uma puxada, o 8º mais ainda e ai o 9º tem que ser todo mundo ter a mesma oportunidade tem o mesmo tempo pra que eles acostumem.

Pesquisadora: sim

Participante: Porque querendo ou não, as outras instituições tem essa padronização e se meu aluno ele sempre achar que os outros vão entender né as dificuldades ou a maneira

que ele tem de aprender as coisas é... eu posso fazer com que meu aluno corra um grande risco de se frustrar, ou sofrer muito

Pesquisadora: sim, você enquanto professora, você tem que mostrar o formal e o informal não é (risos)

Participante: sim

Pesquisadora: tem que mostrar os dois lados né,

Participante: As duas possibilidades né ..

Pesquisadora: as possibilidades pra eles, e assim, enquanto professora de língua portuguesa que atua em um contexto quilombola, qual o desafio assim, qual o principal desafio pra se ensinar a língua e contemplar a diversidade linguística e a norma padrão? Qual o maior desafio que você ver.

Participante: Vix, são vários.

Pesquisadora: Pode falar a vontade (risos)

Participante: tem que organizar pra enumerar. primeiro, nosso currículo não nos prepara para isso e olha que a minha formação, eu tenho seis anos de formação então a grade curricular não é tão antiga...

Pesquisadora: sim.

Participante: é, só que eu tenho colegas de 20 anos que a grade curricular é totalmente diferente do que é agora, não tem nada, mas é nada voltada para a questão linguística, as políticas linguísticas, nada voltada para a questão é... afro, nada voltada para a questão da identidade, então eu acho que a maior dificuldade já começa desde a nossa formação.

Pesquisadora: Rumrum.

Participante: a universidade, ela vangloria muito as coisas e não nos prepara para enfrentar a gente se depara com essa realidade e o desafio quando nós chegamos na escola é...falta de preparação né, já vem desde a universidade, a coordenação não tem preparo para nos dá esse suporte, muito pelo contrário, é... nós temos que trabalhar de acordo com a nossa realidade, de acordo com o que nós temos né,

Pesquisadora: rumrum

Participante: de acordo com que a escola dispõe, e as vezes a escola não pode dispor muito por várias questões financeiras

Pesquisadora: rumrum

Participante: é, logística e etc. e tal. E ainda vem a questão é...que nós temos alunos né que vive uma realidade né, diferente da nossa em um ambiente e em um contexto diferente, é vem de uma formação, é... que vai de contra ao que é padronizado, né, o que

para nós é padrão, esses alunos na maioria das vezes, na verdade eles chegam na escola com inúmeros défcits ai você tem que trabalhar...

Pesquisadora: mais ligada a questão social, familiar, não é?

Participante: sim, e educacional também, é e outra coisa que é terrível é você trabalhar com a autoestima do aluno que é você mostrar que ele é capaz que ele pode, e isso ai demanda de muito esforço, demanda de um jogo de cintura e um jogo de sorte porque na verdade é como é uma caixa de surpresa, todo dia você tem que tirar uam estratégia nova e as vezes dá certo e as vezes não.

Pesquisadora: Certinho, é, eu agradeço, participante 1 por ter respondido as perguntas e assim eu espero contribuir um pouquinho para o seu trabalho em contexto quilombola já que eu estou trabalhando com isso, e eu me coloca a disposição enquanto bolsista pra quilo que você precisar em termos de orientação em alguma questão voltada a essa temática, certo?

Participante: Eu que agradeço!

ao encerrar a entrevista a pesquisadora sentiu a necessidade de que a entrevistada falasse um pouco sobre as suas pesquisa, pois essa é uma professora-pesquisadora como salienta Pedro Demo e seria muito proveitoso inserir esse lugar de fala na pesquisa.

Participante: É, eu pesquiso, né, eu trabalho com literatura contemporânea, inicialmente é... eu pesquisei, eu tinha um projeto voltado para a questão afro que surgiu na verdade de uma inquietação na graduação quando foi proposto uma atividade né, um trabalho de pesquisa sobre a inserção dessa literatura afro na escola e a formação dos professores e oi ai que eu percebi que o currículo né dos nossos colegas que já trabalhavam na educação, não atendiam né, essa demanda e depois também, mesmo com as implementações das leis é, não houve uma formação para essas pessoas que já estavam em sala de aula e que, pela lei né, deveria se trabalhar com literatura afro e até porque a riqueza de disponibilidade de materiais que tem hoje, esses professores não tinham conhecimento e nem tinham acesso. Na verdade, a concepção que as pessoas tem de literatura afro que associam na verdade somente afro é somente para o professor de História, daí comecei a pesquisar porém eu enveredei né, para a literatura indígena, também que é uma literatura contemporânea que talvez mais do que a afro sofra uma resistência dessa inserção por falta de conhecimento e por falta de formação dai que eu me propôs a pesquisar e comparar essa literatura contemporânea né, indígena com a literatura indianista que é do período romântico, do período canônico da literatura.

Participante: é, outra dificuldade que nós encontramos e que nós questionamos muito agora, já que agora é período de escolha do livro didático, principalmente porque o livro adotado né, ele vai ser utilizado por mais quatro anos e não mais três como era. É que o livro didático adotado para toda a rede é o mesmo, então não é levado em consideração o nosso alunos de zona rural, muito menos o nosso aluno que é de zona rural e que habita em comunidade quilombola. E, esse livro didático, ele atende, na verdade ele vem para atender uma realidade que não abarca as necessidades nem do aluno da sede e muito menos do nosso aluno de zona rural e que mora em comunidade quilombola, não traz textos, não traz análises, sejam voltadas né que desperte a atenção desse alunado ou que ajude, que auxilie, muito pelo contrário, o professor vai ter que adequar né a esse livro, essa linguagem pra conseguir trabalhar com o aluno, tendo em vista que o livro didático até então é o único recurso material, digamos assim que tem sido disponibilizado para se trabalhar com alunos em sala de aula.

Pesquisador: então assim, na escola vocês trabalham, tem como recurso apenas o livro didático.

Interlocutor: Sim, claro que nós recorremos né, ao paradidático, mas aí o paradidático, todos os paradidáticos que eu falei que a gente trabalha com a questão afro, a questão é de racismo são paradidáticos que os alunos tiram xeros. A escola não compra livro, né, paradidático interessante que atenda essa realidade desses alunos. E eles, por incrível que pareça né, apesar de todas as dificuldades eles gostam mais desses paradidáticos que na verdade não são cânones literários, eles acham a linguagem mais próxima a realidade deles, por isso eles gostam e eles conseguem ler e falar sobre a obra e tecer até comentários críticos, até eles mesmos falam né, que é uma leitura bem prazerosa que eles se veem naquela realidade.

APÊNDICE 4 – Transcrição da Entrevista 2

PARTICIPANTE VI

29/09/2019

Pesquisadora: __ Bom dia! Primeiro eu quero agradecer por você me receber aqui em sua casa, e vamos assim, interagir um pouquinho sobre formação de professores e políticas linguísticas. Então, eu gostaria de saber a quanto tempo que você é formada em letras e quais outras formações que você teve, e se, durante esse período você recebeu alguma formação pra trabalhar a Educação Étnico–Racial e a Educação Quilombola.

Participante VI: __ Certo. Olha, ééé, ¶ eu sou formada em Letras, eu conclui meu curso de Letras na UNEB aqui em Caetité, em 1998, 99, né? Final de 98 e início de 99. O curso de Letras naquela época não, nós não tratávamos de, de ééé origem das palavras, origem africana não, né? Era só mais assim, a minha formação é Licenciatura em Letras com Literaturas de Língua Portuguesa e Brasileira.

Pesquisadora: _ Runrum.

Participante VI: _Então era mais assim, era letras clássicas, a gente estudava era as normas da gramática, as regras e literatura, bastante literatura. Depois disso eu me formei, em 95 eu jááá, depois do curso de magistério, eu já havia passado no concurso pra lecionar aqui na rede municipal Ensino Fundamental I, inicialmente foi Ensino Fundamental I, 1ª a 4ª. E depois de 99 2000, eu passei no estado, concurso de Letras e atuo, né? Algumas turmas de Português, mas nem sempre, porque a, o município nosso, a nossa região tem muita gente formada em Letras, e aí, ééé, a gente acaba pegando até outras disciplinas, né? Fora da área, mas sempre que possível eu tinha uma turminha ou outra de Língua Portuguesa. Ééé, fiz no estado eu fiz um curso chamado Gestar (Gestão da Aprendizagem), que foi muito bom, que a gente trabalhava a parte, ééé, a gente trabalhava a parte, a Psicologia, a gente também trabalhava a parte de Língua Portuguesa, mas sempre voltado pra leitura e interpretação de textos, gramática... Mas geralmente é a norma, a regra, dificilmente a gente estudava sobre Linguística, sobre Sociolinguística, sempre a gramática, texto, leitura, os alvós que a gente tinha era de valorizar muito o texto, a leitura do texto.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Né? E as vezes até as pessoas assim, quando se falava em Sociolinguística pensava em valorizar a cultura, as origens dos alunos, mas assim, ou folgando a questão gramatical e valorizando muito o texto ou o linguajar dos meninos, ou

do outro lado, não valorizando tanto a cultura dos meninos e tentando impor mesmo as regras. Eu fiz o Gestar, foi muito bom, eu fiz, eu fiz pós em Psicologia da Educação. Aí, depois que fiz o Gestar, e depois eu fiz outra graduação, que foi, foi em Ciências (risos). Porque assim, quando eu formei em 99, então lá por 2009 já tinha 10 anos que eu tinha me formado em Letras, e eu achava que eu tava um pouco desatualizada e queria fazer um curso. Eu pensei em fazer algo na área de Letras, mas no momento o que me ocorreu foi um convite pra fazer, foi um ofício que a escola estadual que eu trabalhava, Seminário São José, convidando alguns professores pra fazer o curso de Ciências Biológicas pela PROESP.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _E eu passei na seleção e eu fiz a Licenciatura em Ciências Biológicas, pela PROESP, e pra mim foi uma forma de me atualizar, não estava me atualizando na área de Letras, mas eu me atualizava, porque a gente também teve disciplina de Filosofia, Sociologia, Psicologia, tivemos até aula de Língua Portuguesa também, com a professora Andreia Vilaça, e os específicos da área de Ciências, né? Eu tenho essa formação também em Ciências. Mas assim, minha vontade mesmo era fazer na área de Letras, eu fiz também uma Especialização na área de Letras, né? Língua, Linguística e Literatura, foi um curso de umas 400 horas, mas não foi de muita qualidade, foi bom, mas não foi de muita qualidade, e eu me senti assim que não era bem o que eu queria. Depois eu fiz, na UNEB daqui, eu fiz a Especialização Leituras, Memórias, Linguagem e Formação Docente.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Foi o que me ajudou, mas c vê que essa, no Leituras, Memórias, ééé, Linguagem e Formação Docente, teve algo, tinha tínhamos algo a respeito da cultura africana, da Linguística Africana, dentro do nosso currículo lá do nosso curso, mas também não era coisa muito aprofundada e nem abrangente. A gente trabalhava mais com textos, como algumas colegas apresentaram, eu me lembro “As tranças de Bintó”, e aí acho que é quando começa surgir as coisas da lei, né? Do parecer que exigiu que as escolas tratassem da política étnico-racial.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _De 2009, né?

Pesquisadora: _ A lei é de 2003, né? 10.639?

Participante VI: _10.639 é de 2003.

Pesquisadora: _Foi aprovada em 2003 e em 2008 inseriu a cultura indígena também.

Participante VI: _É, aí 2008 a indígena.

Pesquisadora: _Que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Indígena.

Participante VI: _É... Eu acho que mais ou menos nesse período começa aparecer. Justo! Eu vi algumas coisas no meu curso de Ciências Biológicas, a gente teve uma disciplina que tratava de, desse assunto, a gente fez trabalho. Na Especialização em Leituras, Memórias, Linguagem e Formação Docente, nós tivemos alguma coisa, que eu me lembro que a colega apresentou “As tranças de Bintó”. O professor da parte de Memórias, que era o Marcos Profeta, a gente fez um trabalho com o livrinho *Do outro lado tem segredos*.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ E nesse momento começou aparecer na Rede Pública, os meninos, ééé, falar sobre África cultura africana, aqui no município foi implantada a disciplina, por força da lei, foi implantada a disciplina Habi, Habi Cultura afro-brasileira. Lá em Santa Luzia a gente já tem agora recente, de 2006, 2007 pra cá que surgiu essa disciplina Habi Cultura afro-brasileira, que os professores trabalham hoje, e aí eles inserem a cultura afro-brasileira e também a indígena nessa disciplina. E aí a gente começou a ver alguns filmes, o Kiricu, e aí começa a falar um pouco a respeito disso.

Pesquisadora: _A respeito, runrum.

Participante VI: _ Mas assim, na gradu... No magistério eu não tive nada específico, na graduação em Letras não tive, né? Ouvi falar na minha graduação em Ciências Biológicas, que eu fiz de 2009 a 2012 e ouvi falar na Especialização em Leituras que eu fiz, que foi mais ou menos de 2011, 2012 a 2013 mais ou menos que eu conclui. Aí depois disso, em 2016, eu consegui a aprovação no Mestrado Profissional em Letras, que foi onde eu trabalhei o tema, eu comecei o meu projeto era, inicialmente eu quis trabalhar a parte de fonética e fonologia, mas muitos na minha turma quiseram fazer esse trabalho e eu acabei partindo pro lado da cultura africana. Eu inicialmente comecei pesquisar assim, né? A presença de palavras de origem africana no vocabulário dos alunos, no uso dos meus alunos, né?

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _E eles usam muitas, e às vezes não sabe nem, não sabemos que são palavras de origem africana, nós usamos muitas palavras, depois eu descobri que são mais de 3 mil e, uma média de 3.150 palavras de origem africana na Língua Portuguesa brasileira, e aí a gente usa muitas e nem sabe. E aí comecei fazer esse trabalho com os alunos, foi um trabalho de pesquisa, né? De saber quis palavrinhas eles usavam, que conheciam. A gente trabalhou música, a gente trabalhou texto, né? No texto, o que a gente, eu e o professor orientador, nós criamos um texto e tinha algumas palavrinhas, e

eles iam identificar se eles conheciam ou não, se usavam ou não. E foi um trabalho assim minucioso, de muito tempo, de muita leitura, e aí a gente vai descobrindo tantas palavras, né?

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _E, no final, a minha proposta de intervenção foi um trabalho com os poemas de Jorge de Lima. Dentro desse trabalho, desses poemas de Jorge de Lima, que os alunos estudaram, leram, estudaram, apresentaram, nós identificamos inúmeras palavras de origem africana. E outras palavras também, que aí eu trabalhei com uma lenda, música também, e trabalhei, nós fizemos, por final, eu fiz um caça- palavras, que foi assim o que os alunos mais gostaram, eu montei um caça-palavras com diversas palavras de origem africana e os alunos realizaram essa...

Pesquisadora: _Atividade.

Participante VI: _ Né? A gente fez o trabalho com os poemas de Jorge de Lima, de estudo e apresentação dos poemas, nós fizemos um trabalho, né? Intervenção com uma música da banda “Reflexos”, uma lenda da, do povo iorubano e, no final, nosso caça-palavras.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Mas desde a proposta, desde a época do diagnóstico que eu fiz com eles que eu já tinha usado músicas também, ééé, não me lembro agora o autor, porque foi na diagnóstica, mas a gente usou música, usou texto... Chico César foi, de Chico César, no início, na proposta, na, no diagnóstico usei música de Chico César e esse textinho que nós elaboramos com palavras de origem africana pros alunos identificarem; usamos muito dicionários, eu e os alunos usamos muito dicionários, né? Pra buscar aquelas palavras, identificar se realmente era de origem africana, fazer o estudo das palavras; depois música da banda “Reflexos” e, por final, essa, fizemos o caça-palavras. E o nosso trabalho também tinha essa questão do léxico, né? Do dicionário, valorizar bastante o dicionário, no final eu até sorteei um dicionário pus meninos, né? Falamos também de comidas típicas, mas não só isso, de tantas palavras, né?

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ Que... Eu usei muito o livro, usei o livro de Castro, Yeda Pessoa de Castro, também Fiorin e Margarida Peter, foram os livros que eu mais...

Pesquisadora: _Linguística Africana.

Participante VI: _É.

Pesquisadora: _ Esse eu utilizo também.

Participante VI: _Então. E assim o trabalho meu foi concluído, né? Dessa forma. Tem mais alguma coisa que você gostaria de saber? Que tá ao meu alcance?

Pesquisadora: _Sim... Sim... (Risos)... Essa questão da formação, no curso de Letras você não teve essa discussão sobre educação étnico-racial, até porque sua graduação foi antes.

Participante VI: _Anterior...

Pesquisadora: _Da implementação da lei, né? 10.639, mas pelo que eu percebi, após, ééé, 2003, que você fez outra graduação, que fez especialização, e agora concluiu o mestrado, você traz essas discussões, né? Sobre educação étnico-racial. E assim, há quanto tempo você trabalha em um contexto quilombola, né? Que Santa Luzia recebe esses alunos que vem dessa comunidade de Palmital, que são alunos, ééé, de uma comunidade remanescente de quilombo e tal. Há quanto tempo você atua nesse contexto?

Participante VI: _Então, olha, eu trabalho lá em Santa Luzia, no povoado de Santa Luzia, já há bastante tempo, desde 97 que eu trabalho lá.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Sabe? Agora assim, porque, a gente nem percebe, né? Você trabalha e nem percebe.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ A gente recebe uma clientela e se agente não sabe, não há uma discussão, a gente trabalha com esses meninos como, da mesma forma que trabalha com os outros, ou não leva para todos a discussão, né? Igual eu te falei, foi a partir da lei pra cá, depois do surgimento dessa nova disciplina, das discussões, que aí a gente começa levar pra sala de aula a discussão as vezes mais voltada pra literatura, né? Um filme que trata da cultura afro-brasileira, que fala de capoeira, que fala de comida típica...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Que fala da cultura. E, assim, a gente vai abrindo os olhos mais a partir das discussões da lei, né? Pra você vê que a gente às vezes depende de movimentos sociais que reivindique determinada coisa, que até que isso se transforme em lei pra que a gente vá executar.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _E aí a partir de tudo isso é que a gente vai levando pra sala também, se a gente conhece “As tranças de Bintó”, você leva pra sala de aula.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ Se você conhece, você ah o livro *Do outro lado tem segredos*, trata da história de Bino e tal, que era filho de pescador, aí você já leva pra trabalhar com os alunos. Outro dia, aí você se envolvendo nesse contexto, você quer conhecer, você visita um quilombo, você olha, você passa a observar aqueles meninos com um novo olhar.

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _Não é? E assim também, aí outro dia eu vou num terreiro assistir uma palestra, um evento voltado para a África, porque antes a gente não ia, e também eu vejo muito a questão do preconceito também.

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _Há preconceito. Às vezes se é um lado delicado onde tem preconceito, muita gente não quer trabalhar, o pessoal corre. Em vez de querer trabalhar uma coisa duma cultura que sempre esteve à margem da sociedade, geralmente o pessoal não quer, quer trabalhar o quê? Com normas, com regras que é o que vai fazer ele se destacar na sociedade. Faz critica a não realização de trabalho voltado a cultura

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _E as vezes até sair dum lugar e ir pra outro lugar. Às vezes escondendo lá, deixando, né? Embaixo do tapete. E se você... Aí tem que ter um novo olhar mesmo, olhar de inclusão, olhar de respeito, pra você trabalhar e também saber da origem do outro, né? Quem formou nosso país, quem formou nossa cultura, quem formou nossa língua, quem contribuiu? Né? Quem participou, quem atuou?

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Né? E aí você já vai pra sala de aula com outro olhar, falar não somente da língua que a gente herdou dos portugueses, mas também de uma língua que é formada pela, pela cultura de portugueses, de índios e de negros, de afrodescendentes, de, não é? Hoje a gente já vai com esse olhar diferenciado pra sala e, se a gente vai falar da origem da Língua Portuguesa, não só a última flor do Lácio, culta e bela, né? Da língua de Camões, mas também da língua dos escravos, dos índios, do caboclo, de, dos trabalhadores brasileiros, a língua do povo, a língua da comunicação, né? Não só a língua que tá ali presa na gramática. Pelo discurso é perceptível a concepção de linguagem adotada no espaço escolar

Pesquisadora: _Sim, sim. Parabéns pela criticidade! Acho que, nesse sentido, a gente dialoga muito. Ééé, e a escola? A escola propõe projetos pra discussão dessa temática ou foca mais só no 20 de novembro? Consciência Negra.

Participante VI: _É, porque a escola, a escola hoje aqui em Caetité, nós temos essa disciplina, a disciplina de Cultura Afro-Brasileira. Então os professores que trabalham com Cultura, que tem essa disciplina, que é de uma hora apenas por semana, é uma disciplina de 50 minutos, mas o professor tem o planejamento, ele vai pra sala desenvolver aquele planejamento, trata dessa cultura. Os professores de Língua Portuguesa, e foi até isso também que eu percebi no meu mestrado, os livros não trazem...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ Ou se trazem, trazem muito superficialmente, quando cê vai falar formação da Língua Portuguesa, formação de palavras, tudo, não, não trata da, das palavras de origem africana.

Pesquisadora: _Da introdução da Língua Africana.

Participante VI: _É, não trata. Pode começar aparecer agora nesses livros mais recentes, mas até os livros que eu pesquisei não tinha não, não tinha, né? Fui perceber que aqueles livros falavam de origem da Língua Portuguesa, falavam de estrutura de palavras, formação de palavras, mas não apresentava palavras de origem africana. Agora que vem, sutilmente, citando, falando, né? Até pela exigência também legal.

Pesquisadora: _Então, ééé, a discussão na escola ela acontece nessa disciplina habi...

Participante VI: _Tem a disciplina e também assim, né? Ééé, durante o ano, um momento especial pra se tratar é o 20 de novembro.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Porque como nós temos um dia, né? Pra, já foi criado pra isso, né?

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _Você, geralmente é desenvolvido um trabalho ao longo do ano, ou nas últimas unidades próximas a novembro vai se discutir com os alunos em sala de aula, vai se produzir material pra que seja apresentado nessa semana do 20 de novembro.

Pesquisadora: _ Runrum.

Participante VI: _Geralmente tem, ééé, a minha agendinha do município tá ali, ela deve ter, acho que é um sábado letivo referente 20 de novembro. Aqui em Caetité não é feriado 20 de novembro não, né? Mas as escolas, ééé, geralmente, o trabalho que é feito, seja durante ao longo do ano, seja nessa terceira unidade, as apresentações da culminância do projeto, de expor pra comunidade escolar, geralmente é realizada nessa semana do 20 de novembro.

Pesquisadora: _E essa disciplina História da Cultua Afro Habe, geralmente, só o professor de História que trabalha ou...

Participante VI: _É, geralmente é o professor de História, mas as vezes, havendo necessidade, alguns outros professores, que têm afinidade costumam pegar.

Pesquisadora: _Você já pegou essa disciplina?

Participante VI: _Não, eu nunca trabalhei com Habi não.

Pesquisadora: _Certo.

Participante VI: _Eu já trabalhei o tema, a temática, ééé, com literatura, né? Igual os livrinhos que te falei *As tranças de Binto, Do outro lado tem segredos* e, a partir do ano passado, ééé, a partir do mestrado que eu venho levando pra sala de aula, né? Poesias, no caso poemas, músicas, textos...

Pesquisadora: _Já desenvolvendo um trabalho com a língua, né isso?

Participante VI: _De também mostrar para o meu aluno que a nossa língua não é só formada pela língua dos portugueses, né? A língua posta, mas também pela interação, Língua Portuguesa, a língua que era falada pelos índios, pelas diversas comunidades indígenas e também pelos diversos africanos que aqui chegaram, né? Que eles também cada um vinha de uma determinada região, cada um tinha sua língua, sua cultura.

Pesquisadora: _Sim, sim. Ééé, em 2012 cria as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, e aí, nessas diretrizes, tá posto que a Educação Quilombola ela ocorre na comunidade quilombola, né? Em escolas que tem, ééé, escolas da comunidade quilombola, né? Escolas que são inseridas no território quilombola, mas também escolas que recebem alunos do entorno, né? Como é o caso de alguns Distritos aqui: Caldeiras, Maniaçu, Santa Luzia eu não sei, porque depende da quantidade de alunos, né? Que vem de dessa comunidade quilombola. Pelo que eu li no Plano Municipal, só tem essa comunidade de Palmital, né? Eu não sei se...

Participante VI: _E ela, acho que ela não é nem reconhecida.

Pesquisadora: _É, está em processo de reconhecimento. Mas assim, você acha que essa escola que você trabalha em Santa Luzia daria pra se trabalhar uma Educação Quilombola?

Participante VI: _Oh, é porque a questão assim, lá ééé a comunidade de Palmital ela ainda não é reconhecida como comunidade quilombola, talvez em tempos anteriores nós tínhamos mais alunos dessa comunidade, eu acredito que hoje é um número mais reduzido, porque eles vão concluindo e vão saindo, né?

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _Vem pro Ensino Médio e tudo. Certamente que podemos ter alguns alunos, não muitos, pouquinhos, eu não sei se seria o caso de fazer um trabalho de

Educação Quilombola, mas é um trabalho que pode fazer também essa coisa de, de integração, de respeito, de valorizar a cultura afro-brasileira. Não sei se... Lá eu acredito que lá, talvez não caiba uma educação específica pra quilombola, porque lá, gente recebe alunos não só do Palmital, nós temos alunos de Pedra grande...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ De Campinas, de outros lugares, Barra de Caetité, de, ééé, um lugarzinho ali perto, ah esqueci agora o nome.

Pesquisadora: _São Miguel tem?

Participante VI: _Tem do são Miguel, tem da Boa Vista...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Do próprio povoado de Santa Luzia, que não são comunidades quilombolas, né? Palmital é, talvez tem alguma outra que tenha mais pessoas afrodescendentes, mas lá não é assim, né? Porque tem outra clientela.

Pesquisadora: _O maior número são de alunos que não vêm de comunidades quilombolas, né?

Participante VI: _É... E aí que pode ser feito um trabalho assim de falar nesse Brasil plural, de diversas culturas, de diversas etnias, e do respeito de conhecer a cultura do outro e valorizar a cultura do outro. Mas específico pa comunidade quilombola, acredito que lá não combina muito bem, porque a maioria da clientela não provém de comunidade quilombola.

Pesquisadora: _Sim. Sim, sim. Ééé, só uma pergunta sobre o currículo municipal, ele é o mesmo da sede pra esses povoados?

Participante VI: _É, o currículo nosso é o currículo da rede municipal.

Pesquisadora: _Não tem assim um currículo específico? Porque você está atuando numa área rural, né isso?

Participante VI: _É.

Pesquisadora: _Não tem essas especificidades...

Participante VI: _E eu também não tenho...

Pesquisadora: _ Educação do campo, educação urbana não? É o mesmo currículo?

Participante VI: _É o mesmo currículo. A diferença vai, a diferença já vai começar aparecer no nosso, ééé, Projeto Político, o PPP, Projeto Político Pedagógico da escola, porque o currículo nosso é o currículo da rede municipal. E aí cada escola vai fazer seu Projeto Político Pedagógico de acordo com suas especificidades, né?

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _A escola do campo, a escola aqui do município da sede, as escolas das comunidades quilombolas.

Pesquisadora: _Então vocês têm essa autonomia pra, ainda que seja utilizando o currículo da rede municipal, mas de inserir as especificidades de cada contexto que vocês estão trabalhando...

Participante VI: _No nosso Projeto Político Pedagógico e nosso Plano de Curso.

Pesquisadora: _Prontinho, certinho. Ééé, em relação assim a fala dos alunos, ééé, ainda que são poucos alunos, mas você notou alguma diferença assim entre os alunos que vem de comunidade quilombola, de alguns termos que eles utilizam, que você precisa tá perguntando: ah mas o que significa isso? Ou não, em relação aos demais alunos? Porque às vezes a gente nem percebe essa diferença, né? Pela quantidade de alunos...

Participante VI: _É, assim, porque na verdade, o meu pai, a minha família também é da região de Santa Luzia.

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _ Então se tem uma diferença linguística, eu não percebo muito. Por ser da região que ela trabalha, se tem diferença ela não percebe

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Ou de palavras, as vezes a gente percebe que eles têm alguns vícios de linguagem.

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _Né? Igual mesmo eles falam assim, por exemplo, a gente fomos.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Que é tipo um vício de linguagem deles lá...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _ E que também não tem nada a ver com a questão da língua de origem africana, né? Eu, nós temos lá uma menina que ela veio de uma outra, de um outro lugar, ela veio da região de Morrinhos, e aí a gente já percebe que a língua, o linguajar dela é bem diferente do nosso lá de Santa Luzia.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Né? Mas, em termos de falar palavras que a gente perceba que seja africana ou não, aí não. A gente percebe assim o jeitinho da comunidade dela lá do de Morrinhos, região mais próxima de Guanambi, o jeitinho mais ru... E ela também é de comunidade rural, que é o jeitinho mais rural de falar.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _E é diferente dos nossos lá de Santa Luzia, né? Dos meni... Dessa comu... Que a gente falou, né? Palmital, Pedra Grande, Campinas, São Miguel, Boa Vista.

Pesquisadora: _Mas uma diferença entre o aluno quilombola e os demais não existe?

Participante VI: -É, não dá pra perceber...

Pesquisadora: _Não dá pra perceber.

Participante VI: _Até porque assim, ééé, eu tenho alguns no 8º B que eles podem ser lá dessa região do Palmital, mas nas poucas conversas, eu só tenho aula de redação nessa turma, que a gente realiza, eu não percebo.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _A turma que eu tenho mais aula é o 7º B, que eu tenho todas minhas aulas de Português lá, e até que a gente conversa bastante, a gente discute, mas a que eu percebo a diferença em relação a maioria lá é dessa garotinha que veio de Morrinhos. E eu tenho uma outra turma que é o 7º A, eu só dou duas aulas lá, tem uma garotinha que ela pode ser de comunidade quilombola, mas ela é uma menininha muito caladinha, a aula que eu dou lá é diferente, é Língua Inglesa, e aí eu não não converso muito com ela, não percebo se ela usa. Talvez o professor de Português dela talvez perceba alguma coisa, eu não percebi.

Pesquisadora: _Sim. Então só pra fechar essa questão da formação, ééé, como já tem, desde 97? Que cê tá na sala de aula?

Participante VI: _É, eu tô na sala de aula desde 95, né? Eu terminei magistério em 94.

Pesquisadora: _Nesse período, você se lembra assim de alguma formação oferecida pelo município ou pelo estado voltada pra essa questão da educação étnico-racial?

Participante VI: _Não, eu não, nenhuma específica pra formação étnico-racial.

Pesquisadora: _Nem quando criou a disciplina, que se pensou nessa disciplina, que você ouviu falar, né? Sobre os professores de Língua?

Participante VI: _É porque, porque inicialmente essa disciplina era pra o pessoal mesmo de humanas, né?

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Porque era a preocupação...

Pesquisadora: _No plano municipal está escrito isso, que é pra área de humanas, então não significa que seria somente o professor de História, né?

Participante VI: _É, mas a grande maioria é História mesmo.

Pesquisadora: _É História.

Participante VI: _Eu acho que até os de Geografia não se interessavam muito, era só o pessoal de História mesmo.

Pesquisadora: _ De História. Mas nem pra esses professores você ficou sabendo de alguma formação pra que eles pudessem trabalhar?

Participante VI: _É possível que tenha tido formação pra eles, é possível que tenha tido, mas como eu sou de letras e se é pra uma coisa pra a área de História, que é uma área que eu nunca fui muito assim também de participar, né?

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _De me envolver, já que eu já me envolvia com a área de Letras, mais a área de linguagem, eu me envolvia mais com linguagem, com Língua Portuguesa, com Artes...

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Redação, Inglesa e depois teve esse passeio aí pelas Ciências, Ciências Biológicas.

Pesquisadora: _Certinho. Na sua percepção assim, qual seria o perfil do professor de Língua Portuguesa pra se trabalhar a questão étnico-racial e a Educação Escolar Quilombola?

Participante VI: _A questão do perfil, né?

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Porque assim, vamos ééé assim, o professor de Língua Portuguesa geralmente é um professor de letras clássicas, né? Critica ao professor de LP que geralmente é o de línguas clássicas

Pesquisadora: _Sim.

Participante VI: _De regra, de norma, de leitura de texto, né? Se fosse falar, porque geralmente o professor ele condenava... As vezes uma linguagem popular, uma linguagem considerada linguagem das camadas populares não é essa língua que o professor de Português valoriza. O professor valoriza, de Português valoriza a linguagem da gramática, da regra, da norma, da... De quem está em lugares privilegiados na sociedade.

Pesquisadora: _Runrum.

Participante VI: _Até porque quem termina sua escolaridade vai querer passar num concurso, vai querer arrumar um emprego e, se ele vai despreparado, se ele não domina esse código, ele não vai se sair bem lá fora, né? A questão mais é a questão de conscientização do professor de Língua Portuguesa, ele precisa trabalhar não somente

regras e normas, mas também trabalhar um pouquinho da cultura, da nossa cultura brasileira, né? Que realmente formou a nossa cultura brasileira, o que é a nossa Língua Portuguesa, né? Não é só a Língua Portuguesa de Portugal, tantas variantes, tantas variações que contribuem pra formação da nossa língua. Né que o professor conheça também um pouco de Linguística, de Sociolinguística, de Sóciohistória, o professor que também conheça um pouquinho de Psicologia... E ele vai pra sala ele vai receber uma clientela que tem sua história, suas características, sua maneira de falar, a fala de casa, a fala da família, e aí, a partir daquilo ali que o aluno tem também apresentar outras possibilidades. Ele precisa conhecer, saber como é formada a nossa língua, a nossa cultura e também ter acesso as normas, porque ele vai precisar lá na frente. Porque se fosse falar de perfil, vamos supor então o professor que pra, pra trabalhar a política étnico-racial em sala de aula, as origens da Língua Portuguesa, considerando também a participação africana, afro-brasileira, então seria um professor que viesse de uma comunidade quilombola? Seria interessante se ele provém de uma comunidade indígena, se ele provém de uma comunidade quilombola, ele vai conhecer a realidade daquele lugar e eu acho que ninguém melhor do que ele pra também sugerir como deve ser feito esse trabalho pra comunidade quilombola e pras outras comunidades. Mas existem professores de Língua Portuguesa que eles provêm de diversas comunidades, de diversas realidades, então você também tem que conhecer um pouquinho das realidades, pra ali dentro daquela sua sala de aula, da sua realidade, o melhor que você pode fazer para aqueles alunos, né? Valorizar o que eles têm, o que eles trazem de casa, conhecer também a sua cultura, apresentar outras culturas e prepará-los, porque a sociedade cobra muito, e hoje existe muito vício de linguagem, a própria rede social, eles estão muito despreocupados com a questão do escrever, não se preocupando também que é, são necessárias, né? Precisa escrever um texto, uma redação bem feita, com coerência, com coesão, com emprego de ortografia, eles vão precisar disso, né? Desses textos bem arrumadinhos, da redação, do concurso, que tá cobrando muito.

Pesquisadora: _Sim. Então eram essas perguntas, eu agradeço assim a sua participação na minha pesquisa, e a sua criticidade ela mostra muito que você teve essa formação continuada, né?

Participante VI: _Runrum.

Pesquisadora: _Essa visão aí, ééé, sobre o trabalho com as línguas africanas na sala de aula e tal, devido a sua pesquisa do mestrado, isso é muito importante, porque as vezes a gente valoriza muito a Língua portuguesa e a gente esquece de falar da Língua Brasileira,

né? Que é esse Português Brasileiro: língua indígena, língua africana e língua portuguesa e tantas outras línguas de imigrantes, né? Que... Que contribuíram pra formação desse Português Brasileiro. Então eu agradeço muito e, com certeza, será muito importante todas as suas informações.

Participante VI: _É, eu também agradeço por você ter me proporcionado também esse momento de conversa, porque as vezes é tão difícil a gente encontrar, outras pessoas da área dialogar, né? Isso engrandece muito. Espero ter contribuído e me coloco à disposição, se você precisar em outros momentos a gente tá aí, né? Dentro das possibilidades pra atender.

Pesquisadora: _Brigada, viu?

Participante VI: _Por nada, disponha.

APÊNDICE 5 – Transcrição da Entrevista 3**PARTICIPANTE VII**

15/11/2019

Pesquisadora: __Bom dia, eu gostaria de agradecer por você me receber em sua casa em pleno feriado, pela sua disponibilidade, serei breve. Então hoje nós vamos falar um pouquinho de formação de professores e políticas linguísticas voltadas para o contexto quilombola. Então assim, inicialmente eu gostaria que você falasse sobre a sua formação, né, e se nessa formação você foi contemplada com alguma orientação para se trabalhar a educação étnico-racial ou educação escolar quilombola.

Participante: __Bom dia, eu sou graduada né em Letras e tenho pós no ensino de Língua Portuguesa e, bem, durante é... minha graduação e pós, as vezes a gente trabalha, é trabalhado textos é comentado, mas assim, eu não vi isso assim como uma preparação talvez para trabalhar com esse, com esse aluno, por exemplo, eu acredito que a gente teria que ter o quê? Contato, que a gente não teve contato com uma comunidade quilombola, o contato direto né []

Pesquisadora: Na graduação.

Participante: exatamente, porque quando você ouve falar não é a mesma coisa de você ter aquele contato direto. Então, assim, eu senti um pouco essa falta, eu acho que a gente precisava mais desse contato direto, aprofundar mais um pouco.

Pesquisadora: Certo, certinho. E, é, tem quanto tempo que você trabalha na edu[] no ensino fundamental e em contexto quilombola?

Participante: É, tem 7 anos

Pesquisadora: 7 anos em contexto quilombola

Participante: 7 anos.

Pesquisadora: Certinho, certinho. E nesse período assim, são 7 anos de experiência, você consegue perceber alguma diferença entre os falares dos alunos que vem de comunidade quilombolas para os alunos que são de outras comunidades.

Participante: Tem sim, tem diferença porque assim, é são alunos que eles, é vai passando de pai para filho né, aqueles dizeres. Então assim, aqueles dizeres: pró mode, é, cumu é, então assim, são falares que eles aprendem com os pais e eles é trazem para a sala de aula isso, então assim, você ouve o tempo todo eles falando, né, esses dizeres que eles convivem ali na comunidade e ouve as pessoas falando e aprendem aquilo e é o que eles...

é o convívio, é onde eles vivem, então assim, eu é percebo que tem essa diferença, esses dizeres que eles trazem que já é próprio da comunidade deles.

Pesquisadora: É, você acabou de dizer que na sua graduação você não foi contemplada assim com uma orientação para se trabalhar a educação étnico-racial nem a educação escolar quilombola, na sua percepção, o que falta no processo formativo para contemplar essas questões e essa diversidade que está em toda sala de aula né, não só no espaço que você trabalha, mas em toda e qualquer sala de aula você terá ali um aluno negro e é interessante que você trabalhe a identidade do branco e do negro.

Participante: Então é isso que eu vejo assim, acho que falta mais assim, esse contato com essas comunidades, porque às vezes, você, o professor, ah! as comunidades quilombolas tem seus dizeres, suas variações linguísticas própria, mais a gente, quando você tem o contato direto é bem mais fácil para você entender e assim para que você lá na frente não cometa esse erro de desvalorizar esse aluno, dizer para esse aluno que ele está errado, que ele está falando errado e que não é assim que se fala, não é, então assim, acho que você não deve podar o aluno na sala de aula que ele está falando errado, não né, você tem que mostrar para ele que quando ele estiver, né em um convívio social ou talvez prestando vestibular, fazendo uma redação, é claro que ele tem que ele tem que escrever da forma, hoje tem a questão das normas, mas assim quando ali, ele está apresentando um trabalho na sala de aula, eu não vou dizer para ele, você está errado porque você fala *pru mode*. Então acho que está faltando mais na formação do professor é, trabalhar isso assim, para que o professor, ele saia da graduação é com essa consciência de que ele nunca deve é... desvalorizar o aluno, dizer ao aluno que ele está errado é uma variação linguística dele, da comunidade dele, própria dele.

Pesquisadora: Certinho. É, uma outra questão assim, eu estive lendo e tem uma disciplina chamada HABI, no município não é, que é justamente para se trabalhar essa questão étnico-racial, a história da valorização do negro e tal, na sua escola, quais são os professores que trabalham, você enquanto professora de LP já trabalhou ou essa disciplina ela fica mais com o professor da área de história?

Participante: Oh, eu nunca trabalhei, é, geralmente fica mais com o professor de história, ou então quando falta horas-aulas aí, para completar a carga horária a gente pega a disciplina de Habi, só que assim eu ainda vejo como uma coisa solta, sabe, é... ou então às vezes, o professo de inglês, de outra área, faltou a carga horária pegou Habi e aí?

Pesquisadora: Só para completar a carga horária.

Participante: [] e trabalha textos, e trabalham qualquer texto e começam a trabalhar datas comemorativas e parece assim que ficou uma disciplina solta, claro que tem professores de história né, que já é até mais preparado para trabalhar a disciplina, é claro que tem professores que trabalham sim, mais até a questão assim, de orientação, a gente não tem quase, orientação do que trabalhar, como trabalhar a disciplina, eu vejo ela como solta.

Pesquisadora: Então não é trabalhada no sentido de valorizar a identidade[]

Participante: Da forma como seria assim eu não vejo dessa forma não.

Pesquisadora: Então, só para resumir essa questão da formação, nem o município, nem o estado, nenhum órgão ofereceu a vocês, nesse período de 7 anos, né que você tá na sala de aula, não foi oferecido a vocês uma formação para se trabalhar a educação étnico-racial.

Participante: Não, não, pelo menos eu mesma, nunca recebi na minha escola essa formação não, durante os 7 anos

Pesquisadora: os 7 anos que você está na sala de aula, porque assim, como em 2003, 2003 né, aprovou a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro na escola e aí nas Diretrizes de 2004, foi um ano após, né, tem essas diretrizes para se trabalhar, é traz as orientações de que todos os professores deveriam inserir essa temática né, o racismo, preconceito racial na sala de aula, mas se o professor não teve nenhuma formação, como você está dizendo ai fica difícil né para o professor trabalhar né

Participante: Exatamente, fica solto né, é claro que tem professor que trabalha da sua forma, do seu jeito, como acha que deveria, porque tem professores que preocupam sim com essas questões, hoje a gente, cê ver que a gente tem uma sala de aula mística alí, de alunos negros, principalmente lá onde eu trabalho, então é interessante se trabalhar, mais assim ainda fica assim solto, aleatório o professor trabalha por conta própria.

Pesquisadora: E essa temática é discutida na escola? Porque dia 20 de novembro comemora-se a consciência negra né,

Participante: Exatamente

Pesquisadora: [] então a maioria das escolas focam apenas em novembro ou apenas no dia 20, na sua escola trabalha ao longo do ano ou só novembro?

Participante: Oh, o que eu vejo, é interessante assim porque Consciência Negra não é, as vezes durante o ano apenas professor de história se dispõe a trabalhar, mas é o foco mesmo é só em novembro

Pesquisadora: só em novembro.

Participante: o que eu acho uma grande falha né

Pesquisadora: rumrum

Participante: E as vezes ali prepara mais assim para apresentar, não trabalha o que deveria ser trabalhado[]

Pesquisadora: a preocupação é a apresentação

Participante: ainda mais no dia da consciência negra né é uma dramatização é um desenho, então assim, acho que fica um pouco de lado o que deveria mesmo ser trabalhado.

Pesquisadora: entendi. Enquanto professora de Língua Portuguesa você leva textos de literatura, algum paradidático, algo relacionada para se trabalhar algo voltado a essa questão do racismo

Participante: levo assim, é sempre levo, é...ou mesmo que não seja livro, mas assim eu sempre trago para a sala de aula, às vezes alguns texto ali do livro didático a gente já puxa para esse lado

Pesquisadora: Rumrum.

Participante: Por exemplo, eu trabalhei com eles *A escrava Isaura*, então já trabalhei um pouco essa questão. Então assim, não só eu, tem alguns outros colegas professores né, a gente tenta trabalhar, mas mesmo assim ainda acho pouco.

Pesquisadora: Pouco, rumrum, certinho. Em relação as Políticas Linguísticas existem as leis voltadas para uma educação étnico-racial e educação escolar quilombola. De acordo com as diretrizes para a educação escolar quilombola aprovada em 2012, as escolas que estão em territórios quilombolas como é o caso de Sambaíba que tem uma escola e no seu caso que[[na escola]]que você atua que recebe alunos quilombolas deverei ser trabalhada uma educação escolar quilombola. Na sua escola trabalha isso[[a educação escolar quilombola]], orienta nesse sentido ou não?

Participante: Não, posso falar que não, muito pouco, às vezes ali no momento, na reunião, junto com a coordenação, às vezes assim, fala né, fala ali é preciso trabalhar, existe a lei e tal, mas assim, a ação, na prática mesmo[]

Pesquisadora: o quê deve se trabalhar não orienta[]

Participante: Na prática mesmo não trabalha.

Pesquisadora: Então por exemplo, orientações para o ensino de línguas vocês não tem algo voltado para a valorização das línguas desses alunos que vêm

Participante: não tem, voltado, especificamente, não tem

Pesquisadora: Certinho. Então o maior desafio seria para você, na sua percepção. o maior desafio na formação do professor seria esse professor conhecer uma comunidade quilombola para depois trabalhar né. Então seria ter esse conhecimento, dessa realidade para depois trabalhar.

Participante: Eu acredito que é interessante juntar a teoria e prática né, assim que só a teoria seria só texto, texto, mais eu acho assim que você deveria partir para essa comunidade, ter esse contato direto sabe, eu acho interessante.

Pesquisadora: sim, sim, sim. Em relação aos falares dos meninos seria essa valorização

Participante: Valorização assim, nunca dizer que ele está errado, que não é assim que se fala né, a gente tem que valorizar por que isso é a variação dele, da comunidade dele de onde ele mora ele reside. Então assim, eu vejo assim que a gente tem sim que valorizar isso, sabe é, esses falares nunca criticar você está errado é e a gente tem de valorizar sim. Claro mostrar para ele que existe outro e tal, mas nunca dizer você está errado não é assim que se fala, eu acho que tem que ter a valorização sim desses falares deles.

Pesquisadora: Certinho, eu agradeço por você (risos) responder as perguntas e participar da minha pesquisa é muito interessante e eu espero dá uma devolutiva né com os parâmetros a partir daquilo que você falou, que os colegas falaram, porque assim, há essa necessidade de um ensino diferenciado né, não que contemple apenas a diversidade étnico-racial, mas todas as diversidades na sala de aula que hoje é um desafio né e quer queira ou não, em um público que existe negros sempre há um preconceito né, não sei como isso ocorre na sua escola[]

Participante: mais existe, ainda existe

Pesquisadora: existe né, então, lutando mesmo para contemplar todas as diversidades e valorizar todas as diversidades que meu trabalho ele tem esse foco voltado para a comunidade quilombola também, então eu só quero agradecer mesmo.

Participante: Magina, eu que agradeço também.