Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

ENTRE A COLONIALIDADE E A REEXISTÊNCIA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA BRASILEIRA

BETWEEN COLONIALITY AND RE-EXISTENCE: CHALLENGES FOR THE CONSTRUCTION OF A DECOLONIAL CURRICULUM IN BRAZILIAN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION

Lêdiane de Souza Oliveira
Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonado Da Vinci – (UNIASSELVI)
E-mail:
ledianeoliveira278@gmail.com

Fábio Coelho Pinto
Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University - (VCCU), SEDUC-PA, Brasil
E-mail:
profphabiopinto@gmail.com

Recebido: 01/10/2025 – Aceito: 12/10/2025

Resumo

Este artigo analisa a complexa relação entre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a construção do currículo escolar no Brasil, investigando os desafios para integrar os saberes tradicionais às políticas educacionais vigentes. Em termos metodológicos, trata-se, de um artigo bibliográfico que se desenvolveu a partir da revisão crítica de estudos teóricos e documentos oficiais, discute-se a tensão entre marcos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ e políticas homogeneizantes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ameaçam silenciar as especificidades quilombolas. O texto evidencia desafios estruturais, incluindo a precariedade na formação docente, a ausência de materiais didáticos culturalmente pertinentes e as deficiências de infraestrutura. Ao mesmo tempo, destaca práticas pedagógicas de resistência que emergem das comunidades, apontando para a possibilidade de um currículo decolonial em ação. Conclui-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente quilombola demanda não apenas políticas específicas, mas uma transformação profunda nas estruturas de poder e saber do sistema educacional brasileiro.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Currículo Escolar; Políticas Educacionais; Saberes Tradicionais; Pedagogia Decolonial.

Abstract

This article analyzes the complex relationship between Quilombola School Education (QSE) and the construction of the school curriculum in Brazil, investigating the challenges of integrating traditional knowledge into current educational policies. Methodologically, it is a bibliographic article developed from a critical review of theoretical studies and official documents. It discusses the tension between legal frameworks such as the National Curriculum Guidelines for QSE and homogenizing policies like the National Common Curricular Base (BNCC), which threaten to silence Quilombola specificities. The text highlights structural challenges, including the precariousness of teacher training, the absence of culturally relevant teaching materials, and infrastructural deficiencies. At the same time, it emphasizes pedagogical practices of resistance emerging from the communities, pointing to the possibility of a decolonial curriculum in action. It concludes that the implementation of truly Quilombola education demands not only specific policies but also a profound transformation in the power and knowledge structures of the Brazilian educational system.

Keywords: Quilombola School Education; School Curriculum; Educational Policies; Traditional Knowledge; Decolonial Pedagogy.

1. Introdução

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil contemporâneo não se configura como uma modalidade educacional pacificada ou meramente técnica, mas sim como um espaço de intensa disputa política, cultural e epistemológica. Os quilombos, para além de seu contexto histórico original, são hoje reconhecidos como territórios vivos de resistência, produção de saberes e afirmação identitária, que guardam uma ancestralidade forjada em uma longa trajetória de conflitos por autonomia e poder (Costa, 2024; Silva, 2020; Silva, 2008; Dória, 2002). Nesse cenário, a escola quilombola emerge como um espaço de convergência e confronto entre diferentes projetos sociais e concepções de conhecimento.

Este estudo, fundamentado em uma abordagem teórico-crítica, visa contribuir para a reflexão sobre a necessidade de transformação curricular que valorize efetivamente a diversidade cultural e epistêmica quilombola, rompendo com a colonialidade do saber e fortalecendo a identidade e autonomia dessas comunidades.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

Com base nesse enfoque, a questão que orienta a pesquisa é: como a tensão estrutural entre as políticas de reconhecimento e as políticas de homogeneização se manifesta nos desafios da construção curricular em escolas quilombolas, e de que maneira as comunidades escolares articulam práticas pedagógicas de resistência e reexistência diante dessa tensão?

Para responder a esse questionamento, o artigo realiza uma análise crítica dos marcos legais, das bases epistemológicas, dos desafios estruturais e das práticas pedagógicas que emergem como respostas criativas e resistentes, oferecendo uma compreensão aprofundada das dinâmicas e contradições que permeiam a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as tensões e desafios que envolvem a construção do currículo escolar em contextos quilombolas, focando na complexa relação entre os saberes tradicionais dessas comunidades e as políticas educacionais vigentes no Brasil.

Busca-se compreender como as diretrizes legais e os marcos institucionais tanto reconhecem quanto restringem a pluralidade epistemológica presente nas escolas quilombolas. Além disso, examina-se de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses territórios emergem como estratégias de resistência e reexistência frente às imposições homogeneizantes.

O principal desafio que permeia a EEQ está na contradição entre o reconhecimento formal do direito a uma educação diferenciada e a persistência de estruturas educacionais que reproduzem a subalternização dos saberes não hegemônicos. Embora a legislação brasileira tenha avançado ao garantir que o currículo quilombola valorize elementos como ancestralidade, territorialidade e memória coletiva (Santos; Silva, 2022; Ceará, 2022), essas conquistas convivem com políticas educacionais centralizadoras que, sob o discurso da unidade, reforçam a "colonialidade do saber" (Garcia et al., 2025; Lima; Anjos; Fernandes, 2023; Campos; Souza, 2015), silenciando outras formas legítimas de conhecimento.

Sendo assim, adota-se em termos metodológicos uma abordagem qualitativa e bibliográfica, orientada por uma perspectiva teórico-crítica e decolonial, com o objetivo de analisar as tensões e desafios que atravessam a

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

construção do currículo na Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil. A pesquisa baseia-se na análise de fontes secundárias, englobando legislações educacionais, documentos oficiais e produções acadêmicas que versam sobre currículo, educação quilombola, epistemologias afro-brasileiras e políticas educacionais.

O levantamento bibliográfico incluiu obras clássicas e contemporâneas do campo da educação, estudos decoloniais e autores quilombolas e antirracistas, priorizando a produção científica que tematiza a relação entre currículo, saberes tradicionais e educação diferenciada. A seleção de fontes procurou garantir diversidade teórica e representatividade de vozes acadêmicas e comunitárias comprometidas com uma perspectiva contra-hegemônica.

Além disso, foram utilizados dados quantitativos provenientes do Censo Escolar 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de contextualizar a realidade estrutural das escolas quilombolas no país. Esses dados foram tratados como indicadores complementares à análise qualitativa, oferecendo subsídios para a compreensão dos impactos concretos das políticas curriculares e das condições institucionais enfrentadas pelas escolas quilombolas.

A análise foi estruturada em torno de quatro eixos centrais: (i) o marco legal e político da EEQ; (ii) os fundamentos teóricos e epistêmicos que sustentam uma abordagem decolonial; (iii) os desafios estruturais na efetivação do currículo quilombola; e (iv) as práticas pedagógicas de resistência e reexistência desenvolvidas nas escolas. Esses eixos permitiram articular a reflexão crítica sobre as contradições do campo educacional com a valorização de experiências concretas que apontam para a construção de um currículo emancipador e plural.

2. Revisão da Literatura

O campo da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil é juridicamente demarcado por um conjunto de normativas que espelham as tensões e disputas presentes na sociedade brasileira. Essas normas refletem um movimento pendular entre o reconhecimento da especificidade quilombola, fruto de décadas

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

de lutas sociais, e a imposição de uma lógica uniformizadora que ameaça neutralizar os avanços conquistados.

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ: Um Marco de Direito e Reconhecimento

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), constitui o principal instrumento jurídico na área e representa um marco fundamental (Costa, 2024; Brasil, 2012). Importante destacar que essa resolução não decorre de uma concessão estatal espontânea, mas é o resultado direto da longa e persistente luta do movimento negro por reparação e reconhecimento (Silva; Gomes, 2021). As DCNEEQ demandam uma reelaboração curricular fundamentada nas realidades, memórias, lutas e especificidades locais das comunidades quilombolas (Santos; Silva, 2022).

Os princípios norteadores dessas diretrizes são claros e contundentes: o currículo deve contemplar a história e cultura afro-brasileira, a territorialidade, a memória coletiva, a oralidade e a ancestralidade como eixos estruturantes da educação quilombola (Ceará, 2022; Carril, 2017).

Além disso, preveem uma gestão escolar participativa, com a comunidade diretamente envolvida na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), principal instrumento para garantir a autonomia e o protagonismo escolar (Ceará, 2022). Assim, as DCNEEQ oferecem um arcabouço legal robusto para a construção de uma pedagogia que rompe com o silenciamento histórico, abrindo espaço para a emancipação cultural e epistemológica das comunidades (Silva, 2020).

Entretanto, apesar desse potencial transformador, a implementação efetiva das DCNEEQ enfrenta desafios severos. Estudos recentes apontam para um quadro persistente de precariedade, desconhecimento, silenciamento e preconceito em relação às especificidades quilombolas (Silva *et al*., 2023).

A distância entre o que está previsto nas normas e a realidade cotidiana das escolas é significativa, evidenciando que a existência de um marco legal, por si

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

só, não assegura a transformação das práticas pedagógicas. A efetivação dessas diretrizes demanda políticas públicas consistentes, planejadas e executadas em parceria efetiva com as comunidades quilombolas, algo que ainda ocorre de forma incipiente (Silva *et al*., 2023).

2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o risco da homogeneização

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conteúdos e aprendizagens essenciais para a educação básica no Brasil, representou um ponto de inflexão nas políticas curriculares nacionais. Fundamentada em princípios de igualdade e universalidade, a BNCC busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto comum de saberes. Contudo, essa lógica universalista tem sido alvo de críticas que destacam seu efeito de homogeneização e silenciamento das especificidades culturais e epistemológicas, especialmente em modalidades diferenciadas como a quilombola, indígena e do campo (Oliveira; Saviani, 2020).

O problema central reside no fato de que a BNCC tende a uniformizar os sujeitos e seus saberes, desconsiderando as diversidades e os contextos territoriais. Ao centralizar o currículo em um núcleo comum, a Base acaba por representar um retrocesso em relação aos direitos assegurados em normativas específicas anteriores. A pressão para alinhar currículos, avaliações padronizadas e materiais didáticos à BNCC cria uma força sistêmica que subordina e marginaliza as propostas de educação diferenciada.

Essa subordinação se materializa na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Uma análise realizada em escolas quilombolas na Amazônia revelou que a BNCC é frequentemente incorporada aos documentos oficiais de forma superficial, evidenciando pouca sintonia entre o texto da Base e os objetivos específicos das escolas (Cruz; Colares; Silva, 2024). A narrativa oficial que recomenda articular a BNCC com uma “parte diversificada” (Silva, 2023) mascara a complexidade do desafio: na ausência de formação docente específica e recursos adequados, a “parte comum” hegemônica tende a se sobrepor e engolir a “parte diversificada”.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

Assim, a coexistência das DCNEEQ e da BNCC não configura uma relação complementar, mas sim uma contradição política fundamental. A força normativa e a abrangência da BNCC exercem uma pressão que neutraliza o potencial transformador das diretrizes específicas da EEQ. O direito à diferença, que deveria garantir a pluralidade epistemológica, corre o risco de se reduzir a uma formalidade desprovida de substância. Em última instância, a BNCC atua como um mecanismo de re-burocratização da diversidade, enquadrando-a em categorias genéricas como “temas transversais” e esvaziando seu potencial emancipatório e epistêmico.

2.3 Fundamentos teóricos: epistemologias quilombolas e a lente decolonial

Para compreender a profundidade do conflito curricular na Educação Escolar Quilombola, é imprescindível adentrar o campo da teoria do conhecimento. A disputa em jogo não se limita aos conteúdos a serem ensinados, mas envolve quais saberes são considerados válidos e legítimos no espaço escolar, uma disputa fundamentalmente epistêmica.

As epistemologias quilombolas configuram formas de produção de conhecimento ancoradas na ancestralidade, na resistência histórica, na oralidade, na memória coletiva e, especialmente, na territorialidade (Garcia *et al*., 2025). Tais saberes não devem ser vistos como "folclóricos" ou meramente culturais, mas como sistemas complexos de conhecimento que ofertam visões de mundo próprias. Eles são produzidos em relação indissociável com o território, entendido não só como espaço físico, mas como um *lócus* impregnado de significações e memórias relacionadas à resistência cultural (Dória, 2002).

Pensadores como Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) articulam esses saberes em uma crítica contundente à lógica eurocêntrica do conhecimento (Paulo; Rocha, 2024). Ao confrontar o modo de vida dos povos tradicionais com o da sociedade ocidental, Bispo evidencia a insuficiência da visão hegemônica para compreender e enfrentar as crises contemporâneas (Paulo; Rocha, 2024). Assim, as epistemologias quilombolas constituem contribuições fundamentais para a construção de paradigmas alternativos que desafiam as estruturas dominantes do

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

saber (Garcia *et al*., 2025).

Nessa perspectiva, o “território” ultrapassa a dimensão geográfica e torna-se o próprio lócus da produção do conhecimento. Cultura e território funcionam como “dispositivos étnico-comunicacionais” que estruturam a identidade coletiva (Silva, 2017). Saberes sobre plantas, agricultura e ciclos naturais são gerados a partir da relação vivida com aquele chão. Portanto, a luta pela terra se apresenta como luta pela sobrevivência de uma epistemologia. Políticas educacionais que desconsideram o território como elemento central invalidam a própria possibilidade do saber quilombola.

A teoria decolonial oferece um instrumento analítico potente para desvelar as estruturas de poder presentes no currículo (Lima; Anjos; Fernandes, 2023; Campos; Souza, 2015). O conceito de “colonialidade do poder” sustenta que, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem relações de dominação (Quijano, 2007, apud Silva, 2017). A “colonialidade do saber”, um de seus eixos, manifesta-se no sistema educacional por meio de um currículo eurocêntrico que se apresenta como universal, silenciando outras formas legítimas de conhecimento (Garcia *et al*., 2025).

Sob essa ótica, a Educação Escolar Quilombola deve transcender uma política meramente inclusiva para se configurar como um projeto de “desobediência epistêmica” (Lima; Anjos; Fernandes, 2023). Isso implica questionar a matriz colonial do conhecimento e promover uma interculturalidade crítica, capaz de desestabilizar as hierarquias de poder (Silva, 2022). Uma pedagogia decolonial na escola quilombola busca resgatar memórias, valorizar histórias marginalizadas e posicionar os estudantes como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir conhecimento transformador (Silva, 2022; Oliveira; Silva, 2022; Santos, 2023).

Essa perspectiva evidencia o conflito entre a primazia da cultura letrada e a centralidade da oralidade na transmissão do conhecimento quilombola (Garcia *et al*., 2025; Silva *et al*., 2020). Pesquisas indicam que a reflexão sobre a identidade local ocorre majoritariamente pela oralidade fora do ambiente escolar (Silva *et al*., 2020). O desafio para uma escola decolonial não é apenas incluir conteúdos locais, mas transformar suas metodologias para validar a oralidade como prática

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

pedagógica legítima. A integração dos “mestres de saberes” (Ferreira, 2023) representa um passo crucial para que a palavra falada detenha o mesmo peso epistêmico da palavra escrita.

2.4 Desafios estruturais na efetivação do currículo quilombola

A distância entre o ideal normativo de uma educação quilombola e a realidade concreta das escolas é pavimentada por desafios estruturais inter-relacionados. A falta de formação docente adequada, a carência de materiais didáticos pertinentes e a precariedade da infraestrutura formam um tripé que dificulta a construção de um currículo realmente emancipador.

A formação de professores desponta nas pesquisas como um dos principais desafios para a efetivação da EEQ (Silva; Rodrigues, 2024; Custódio; Foster, 2023). Um número significativo de professores que atuam em escolas quilombolas não possui formação específica para lidar com as particularidades desse contexto. Muitos deles lecionam com formação apenas em nível médio ou com graduação genérica, sem abordagem aprofundada das questões étnico-raciais (Miranda, 2017; Piauí, 2025). Dados de 2017 indicavam que somente 48,3% dos professores em áreas quilombolas tinham nível superior (Miranda, 2017).

Essa lacuna formativa repercute diretamente nas práticas em sala de aula. Professores sem preparo adequado tendem a desconhecer a temática quilombola, reproduzindo um currículo oficial descontextualizado e culturalmente irrelevante para os estudantes (Custódio; Foster, 2023). Isso pode reforçar estereótipos e o sentimento de não pertencimento. Pressionados a incorporar elementos da cultura local, muitos docentes recorrem a improvisações pedagógicas (Custódio; Foster, 2023).

Superar esse obstáculo requer oferta de formação inicial e continuada robusta e específica. Essa formação precisa ir além da abordagem conteudista sobre a cultura afro-brasileira, articulando questões étnico-raciais aos saberes quilombolas, partindo da experiência da própria comunidade (Silva, 2021). Formar professores para o quilombo significa capacitá-los para o diálogo

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

intercultural e a desconstrução do racismo estrutural presente na escola (Silva, 2021).

Outro desafio estrutural é a escassez crônica de materiais didáticos adequados à realidade quilombola. Grande parte dos livros didáticos distribuídos em larga escala ainda perpetua a invisibilidade das populações quilombolas ou os representa por meio de estereótipos que reforçam uma visão colonialista da história (Custódio; Foster, 2023; Santos, 2025; Silva; Silva, 2022). Uma análise concluiu que esses materiais compactuam com um viés eurocêntrico e podem estimular a rejeição da identidade cultural do aluno (Silva; Silva, 2022).

Dados apontam que menos da metade das escolas em territórios quilombolas utiliza algum tipo de material didático específico para a modalidade (Miranda, 2017). Essa ausência decorre da inexistência de políticas públicas consistentes para a produção e distribuição de recursos pedagógicos alinhados às DCNEEQ. Diante dessa lacuna, a responsabilidade recai sobre professores e gestores, que frequentemente desenvolvem seus próprios materiais em um esforço militante para garantir uma educação contextualizada (Soares, 2023; Silva; Arroyo, 2022).

A realidade material das escolas quilombolas é um fator determinante para compreender os desafios enfrentados pela Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil. Dados recentes do Censo Escolar fornecem um panorama quantitativo essencial para dimensionar essa realidade.

Tabela 1: Panorama da Educação Escolar Quilombola no Brasil (Dados do Censo Escolar 2023)

Categoria	Dado	Fonte
Total de Matrículas em Comunidades Quilombolas	278.030	
Principal Estado em Número de Matrículas	84.693	Bahia (BA)
Taxa de Repetência no Ensino Médio (Quilombola)	11,9%	
Taxa de Repetência no Ensino Médio (Indígena)	10,7%	
Taxa de Repetência no Ensino Médio (Rural – Geral)	5,2%	

Fonte: Os autores (2025); dados baseados em Brasil, INEP (2024) e Agência Gov (2024).

Os dados da Tabela 1 evidenciam a expressividade da EEQ, com mais de 278 mil estudantes matriculados em 2023 (Brasil, INEP, 2024). Entretanto, o

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

indicador mais preocupante é a taxa de repetência no ensino médio, que atinge 11,9% na modalidade quilombola, o maior índice entre as categorias comparadas, mais que o dobro da taxa observada na educação rural em geral (5,2%) (Brasil, Agência Gov, 2024). Esse dado sinaliza que o modelo educacional vigente não tem conseguido garantir a permanência e o sucesso escolar desses jovens.

Essa falha está diretamente relacionada à precariedade da infraestrutura. Muitas escolas quilombolas ainda funcionam em condições inadequadas, com ausência de salas de aula suficientes, bibliotecas e acesso a tecnologias digitais (Silva; Rodrigues, 2024; Miranda, 2017).

A tríade de desafios, formação docente, materiais didáticos e infraestrutura, constitui um ciclo vicioso de precariedade que se retroalimenta: a falta de formação desestimula a priorização e produção de materiais contextualizados, enquanto a ausência destes legitima o baixo investimento estrutural. Esse ciclo é uma expressão clara do racismo institucional (Custódio; Foster, 2023), que condena essas escolas a um abandono programado.

Nesse contexto, o professor assume uma posição de “fronteira”, pressionado pelas demandas da comunidade por um currículo identitário e, simultaneamente, pela exigência do sistema de cumprir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sem o suporte adequado, o profissional acaba isolado na mediação desse conflito estrutural, tornando-se o para-raios das contradições sistêmicas que geram sobrecarga, frustração e, muitas vezes, a reprodução do status quo como estratégia de sobrevivência profissional (Silva; Pereira, 2020).

2.5 Práticas pedagógicas de resistência e reexistência: o currículo em ação

Apesar do cenário adverso, o chão da escola quilombola configura-se também como um espaço fértil de criação, resistência e reexistência. Educadores, estudantes e comunidades desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras que buscam romper com a lógica colonial do currículo, construindo uma educação contextualizada e libertadora. Essas práticas demonstram que o currículo não é um documento estático, mas um território vivo de disputa e

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

reinvenção.

Uma das frentes mais promissoras de inovação curricular na EEQ é a incorporação das etnociências, que promovem o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os científicos. A Etnomatemática, por exemplo, destaca-se como abordagem poderosa para valorizar as práticas matemáticas presentes nos diversos contextos culturais (Silva *et al*., 2024).

Em vez de apresentar a matemática como uma abstração, ela parte dos saberes da comunidade, presentes na agricultura, no artesanato, nos jogos, para construir uma aprendizagem significativa que fortaleça a identidade cultural (Monteiro et *al*., 2020; Silva; Castilho, 2018).

De modo similar, a Etnobotânica tem inspirado projetos de grande impacto, como a criação de hortas escolares e farmacopeias baseadas no conhecimento comunitário sobre plantas medicinais (Santos *et al*., 2021).

Essa prática é profundamente interdisciplinar, conectando saberes de biologia, química, história e geografia. Ao pesquisar e cultivar as plantas, os estudantes não apenas aprendem sobre biodiversidade, mas também valorizam o conhecimento dos mais velhos, resgatam a memória coletiva e, muitas vezes, desenvolvem seus próprios materiais didáticos (Santos *et al*., 2021).

Essas abordagens não ensinam “sobre” a cultura quilombola; ensinam através da cultura quilombola, promovendo uma mudança pedagógica radical. Elas partem da experiência vivida e do conhecimento corporificado dos estudantes e da comunidade, transformando-os de meros receptores em sujeitos epistêmicos capazes de produzir e validar conhecimento (Oliveira; Silva, 2022).

Outra prática de resistência fundamental consiste em romper os muros da escola para trazer para dentro dela os mestres de saberes, anciãos, lideranças comunitárias e contadores de histórias (Ferreira, 2023). Ao reconhecer formalmente o notório saber dessas pessoas e integrá-las ao processo educativo, a escola desafia a hierarquia epistêmica que coloca o professor diplomado e o livro didático como as únicas fontes legítimas de conhecimento.

Essa “pedagogia da oralidade” promove uma educação intergeracional, na qual o conhecimento é transmitido por meio da narrativa, do exemplo e da vivência compartilhada, fortalecendo os laços comunitários e o sentimento de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

pertencimento dos alunos (Silva, 2021; Belém, 2021).

Relatos de experiência apontam o impacto positivo dessa integração, que possibilita às crianças aprender sobre o modo de vida e os valores de seu povo de forma direta e contextualizada, valorizando os saberes adquiridos no seio de suas famílias (Silva *et al*., 2022). Essa prática configura um ato de desobediência curricular que afirma a validade de outras formas de ensinar e aprender.

O principal instrumento legal que ampara a construção de um currículo com identidade própria é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). As DCNEEQ são enfáticas ao determinar que o PPP das escolas quilombolas devem ser construído de forma participativa e democrática, em diálogo constante com os conhecimentos e demandas da comunidade (Ceará, 2022). Ele deve ser o documento que traduz em práticas pedagógicas os princípios da EEQ, tais como memória, oralidade, territorialidade e ancestralidade (Ceará, 2022).

Quando efetivamente apropriado pela comunidade escolar, o PPP torna-se uma poderosa ferramenta de autonomia e resistência contra as pressões homogeneizantes do sistema. Permite à escola definir suas próprias prioridades, metodologias e formas de avaliação. No entanto, a transformação do PPP em um projeto vivo é um desafio constante, pois muitas vezes sua elaboração se reduz a um ato burocrático, desarticulado da realidade local (Cruz; Colares; Silva, 2024). A luta pela efetivação do PPP como um projeto político é, portanto, central na disputa por um currículo quilombola.

Em um contexto de profunda violência epistêmica e racismo estrutural, essas práticas pedagógicas adquirem um significado que transcende o ato de ensinar. Funcionam como atos de “cura” epistêmica e fortalecimento identitário.

Ao trazer a farmacopeia para a escola, por exemplo, não se ensina apenas botânica, mas também se cura a ferida colonial que rotulou esses saberes como “crendice”. Ao valorizar a palavra do mestre, combate-se o efeito psicossocial do racismo que gera baixa autoestima (Silva; Pereira, 2020). O currículo decolonial em ação é, assim, uma ferramenta terapêutica e política que promove uma verdadeira “pedagogia da reexistência”.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

3. Considerações Finais

A análise empreendida neste artigo reafirma a tese central de que a Educação Escolar Quilombola se configura como um campo em permanente disputa. De um lado, observam-se avanços legais significativos, materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, frutos da luta histórica dos movimentos sociais, que oferecem um arcabouço para a construção de uma educação antirracista, decolonial e epistemicamente justa.

De outro, constata-se que tais avanços são constantemente ameaçados por políticas curriculares homogeneizantes, como a BNCC, e minados por uma precariedade estrutural que se manifesta na formação docente inadequada, na escassez de materiais didáticos e na infraestrutura deficitária das escolas.

A tensão entre o direito à diferença e a pressão pela uniformidade não é mera abstração teórica, mas uma realidade vivida cotidianamente por professores, gestores e estudantes quilombolas. Os dados do Censo Escolar, especialmente as alarmantes taxas de repetência, evidenciam as consequências concretas de um sistema educacional que, apesar dos discursos de inclusão, ainda falha em garantir o direito pleno à educação para essas populações. Esse ciclo de precariedade, alimentado pelo racismo institucional, perpetua desigualdades e obstaculiza a efetivação de um projeto pedagógico emancipador, demandando uma resposta urgente e articulada do poder público.

Contudo, o cenário não é marcado apenas pela opressão e paralisia. As práticas pedagógicas de resistência e reexistência que florescem no chão das escolas quilombolas revelam uma imensa potência criativa e política. A integração das etnociências, a valorização dos mestres de saberes e a apropriação do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de autonomia demonstram que é possível construir um currículo que dialogue com as epistemologias locais, fortaleça identidades e promova uma aprendizagem significativa. Essas experiências não são meros modelos a serem replicados, mas fontes inspiradoras que indicam a urgência de uma transformação radical na concepção e na prática da educação.

Essa realidade sublinha a necessidade imperativa de políticas públicas que

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

fomentem programas de formação docente específicos, elaborados em parceria com as comunidades e os movimentos sociais, além da criação e distribuição de materiais didáticos contextualizados. Para a gestão escolar e os docentes, reforça-se a importância de se apropriarem do PPP como instrumento de resistência e de buscarem redes colaborativas para fortalecer suas práticas. O campo acadêmico, por sua vez, deve aprofundar as investigações sobre o impacto dessas pedagogias e os dilemas enfrentados pelos educadores.

Em suma, a construção de uma Educação Escolar Quilombola que honre sua vocação decolonial exige mais do que ajustes curriculares: demanda um compromisso político inabalável com o combate ao racismo e com a descolonização do poder, do saber e do ser nas estruturas da educação brasileira.

Referências

BELÉM, L. C. S. **Saberes tradicionais e prática docente em escolas quilombolas**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BRASIL. Agência Gov. **Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Assentamentos têm maioria dos alunos de locais diferenciados**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/assentamentos-tem-maioria-dos-alunos-de-locais-diferenciados. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

CAMPOS, A. P.; SOUZA, F. S. Pedagogia decolonial e a Lei 11.645/08. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2015.

CARRIL, L. F. B. Educação Escolar Quilombola: uma modalidade de ensino.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 457-480, abr./jun. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas**: Orientações para a Construção. Fortaleza: SEDUC, 2022.

COSTA, L. C. **Educação Escolar Quilombola**: entre a legislação e a prática pedagógica. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

CRUZ, R. C. A.; COLARES, M. L. I. S.; SILVA, K. C. F. A BNCC na Educação Infantil de escolas quilombolas na Amazônia. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 54, p. 1-22, 2024.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Formação de professores e materiais didáticos na Educação Escolar Quilombola: uma análise da produção científica. **Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10150290.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

DÓRIA, S. Identidade, território e resistência cultural em comunidades quilombolas. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 10, p. 117-130, jan./jun. 2002.

FERREIRA, T. Mestres dos saberes tradicionais reivindicam lugar na educação formal. **Mangue Jornalismo**, Aracaju, 25 jul. 2023.

GARCIA, C. F. M. *et al*. Epistemologias quilombolas e saberes ancestrais: uma abordagem decolonial a partir do Quilombo Cacoal-PA. In: **Migração, trabalho e povos tradicionais entre velhas e novas ruralidades**: tópicos em pesquisa. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2025. p. 169-195.

LIMA, T. S. S.; ANJOS, D. N.; FERNANDES, J. G. S. Saberes quilombolas e interculturalidade: uma abordagem decolonial. **Saberes em Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2023.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola: políticas, programas e ações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-24, 2017.

MONTEIRO, A. et al. Etnomatemática, violência colonialista e educação em tempos de pandemia. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8080632.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, G.; SAVIANI, D. O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45,

n. 2, e98507, 2020.

OLIVEIRA, P. A.; SILVA, M. G. Diversidade e identidade nos currículos da Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva decolonial. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 55, p. 234-253, 2022.

PAULO, M. T.; ROCHA, N. M. F. D. Epistemologias contracolonialistas: questões ambientais e saberes quilombolas. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 1-20, 2024.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola**. Teresina: UESPI, 2025.

SANTOS, A. C. *et al*. Farmacopeia e horta escolar: plano de trabalho para currículo quilombola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 1-20, 2021.

SANTOS, A. P. A perspectiva decolonial na pedagogia. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2023.

SANTOS, I. C. **Quilombos no Brasil: da invisibilidade à luta por direitos**. Rio de Janeiro: RFB Editora, 2025.

SANTOS, J. S.; SILVA, L. C. A educação quilombola e a preservação da identidade cultural. **Revista Ouricuri**, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2022.

SILVA, A. C. A.; ARROYO, M. G. **Desafios da Educação Escolar Quilombola**. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4147. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4147. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, A. C. S.; SILVA, J. A. Etnomatemática e o livro didático em comunidades quilombolas. **Revista de Educação Matemática do Tocantins**, Palmas, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2022.

SILVA, A. F. S. *et al*. Etnomatemática e educação quilombola: uma revisão de estudos. **RECIMA21**, v. 5, n. 6, e566164, 2024. DOI: 10.55883/recima21.v5i6.566164.

SILVA, A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Formação de professores em uma escola quilombola: a experiência como dispositivo. **Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2020.

SILVA, A. P. S. *et al*. Implementação da Educação Escolar Quilombola: uma análise da produção científica brasileira. **Revista de Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2023.

SILVA, C. N.; GOMES, N. L. Políticas de ações afirmativas para estudantes quilombolas no ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 341-361, abr./jun. 2021. DOI: 10.1590/s0104-40362021002903008.

SILVA, D. S.; RODRIGUES, M. F. D. Educação Escolar Quilombola: desafios na atualidade. **Território & Cidadania**, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2024.

SILVA, J. A. Educação escolar quilombola: entre o silenciamento e a emancipação. **Revista de Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 25, p. 1-20, 2020.

SILVA, J. F. *et al*. Identidade e invisibilidade de jovens quilombolas na escola. Linguagens, **Educação e Sociedade**, Teresina, v. 25, n. 45, p. 1-19, 2020.

SILVA, J. R. Currículo para escolas quilombolas: uma revisão sistemática na perspectiva decolonial. **Revista Rios**, v. 14, n. 26, p. 1-18, 2022.

SILVA, M. A. **Educação Quilombola:** Desafios e Perspectivas. 2023. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2023.

SILVA, M. A. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma perspectiva histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 215-223, 2008.

SILVA, M. C. C. **Formação de professores e saberes quilombolas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 6., 2021, [local não informado]. *Anais [...]*. [Local]: Realize Editora, 2021. p. 1-10.

SILVA, M. C. S. *et al*. Vivências e saberes da comunidade quilombola na escola. **Revista Plurais**, Ananindeua, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2022.

SILVA, M. S. L. C.; CASTILHO, S. D. Etnomatemática e a Educação Escolar Quilombola. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 1048-1068, dez. 2018. DOI: 10.1590/1980-4415v32n62a10.

SILVA, T. D. Cultura e território como dispositivos étnico-comunicacionais na identidade quilombola. **Versión: Estudios de Comunicación y Política**, n. 39, p. 153-171, 2017.

SOARES, N. Escolas do campo, indígenas e quilombolas enfrentam desafios pela falta de políticas públicas. **Gênero e Educação**, 2023. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/0st1n814

enfrentam-desafios-pela-falta-de-politicas-publicas/. Acesso em: 20 set. 2025.