

Desafios e possibilidades na construção de um currículo intercultural, com foco na educação escolar quilombola

 Esmeraldina dos Santos¹,  Piedade Lino Videira²,  Elivaldo Serrão Custódio³,  Angleson Pantoja Pinheiro⁴,
 Neliane Alves de Freitas⁵

¹ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero. Macapá - AP. Brasil. ² Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. ³ Universidade do Estado do Amapá - UEAP. ⁴ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. ⁵ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Autor para correspondência/Author for correspondence: esmeraldinasantos9126@gmail.com; piedadevideira08@gmail.com; elivaldo.pa@hotmail.com; anglesonpinheiro10@gmail.com; neliane.alves.95@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo analisar a inter-relação entre educação, cultura e diversidade, com ênfase na discussão de um currículo intercultural que reconheça e valorize a pluralidade cultural, destacando particularmente as experiências e saberes das comunidades quilombolas. A partir de uma revisão bibliográfica, são discutidas as contribuições de autores como Nascimento (2016), Candau (2016), Munanga (2005), Gomes (2015), Gonzalez e Hasenbalg (2022), entre outros, que abordam os desafios e as possibilidades de um currículo que contemple as especificidades étnico-raciais, especialmente no contexto escolar quilombola. A análise ressalta a importância da educação popular e da interculturalidade, destacando a necessidade de problematizar as relações de poder e as desigualdades sociais nas escolas, com atenção particular à realidade quilombola. Conclui-se que um currículo intercultural é essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, que valorize a história e a cultura quilombola, respeitando suas tradições e saberes.

Palavras-chave: educação escolar quilombola, currículo, interculturalidade.

Challenges and possibilities in building an intercultural curriculum, focusing on quilombola school education

ABSTRACT. This article analyzes the interrelationship between education, culture, and diversity, with an emphasis on an intercultural curriculum that recognizes and values cultural plurality, highlighting in particular the experiences and knowledge of quilombola communities. Based on a literature review, the article discusses the contributions of authors such as Nascimento (2016), Candau (2016), Munanga (2005), Gomes (2015), Gonzalez and Hasenbalg (2022), among others, who address the challenges and possibilities of a curriculum that considers ethnic-racial specificities, especially in the quilombola school context. The analysis highlights the importance of popular education and interculturality, highlighting the need to problematize power relations and social inequalities in schools, with particular attention to the quilombola reality. It is concluded that an intercultural curriculum is essential for the formation of critical and participatory citizens, capable of contributing to the construction of a just, democratic and inclusive society, which values the history and culture of quilombolas, respecting their traditions and knowledge.

Keywords: quilombola school education, curriculum, interculturality.

Desafíos y posibilidades en la construcción de un currículo intercultural, con foco en la educación escolar quilombola

RESUMEN. Este artículo analiza la interrelación entre educación, cultura y diversidad, con énfasis en un currículo intercultural que reconoce y valora la pluralidad cultural, destacando en particular las experiencias y conocimientos de las comunidades quilombolas. A partir de una revisión bibliográfica, el artículo discute las contribuciones de autores como Nascimento (2016), Candau (2016), Munanga (2005), Gomes (2015), Gonzalez y Hasenbalg (2022), entre otros, quienes abordan los desafíos y las posibilidades de un currículo que considere las especificidades étnico-raciales, especialmente en el contexto escolar quilombola. El análisis destaca la importancia de la educación popular y la interculturalidad, destacando la necesidad de problematizar las relaciones de poder y las desigualdades sociales en las escuelas, con especial atención a la realidad quilombola. Se concluye que un currículo intercultural es esencial para la formación de ciudadanos críticos y participativos, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva, que valore la historia y la cultura de los quilombolas, respetando sus tradiciones y conocimientos.

Palabras clave: educación escolar quilombola, currículo, interculturalidad.

Introdução

A educação, enquanto processo social e cultural, encontra-se intrinsecamente relacionada à diversidade. No contexto brasileiro, caracterizado por uma pluralidade cultural significativa, as instituições escolares enfrentam o desafio de elaborar currículos capazes de reconhecer e valorizar diferentes tradições culturais, promovendo práticas interculturais e resistindo à imposição de uma monocultura epistemológica. Nesse sentido, Shiva (2003) argumenta que o desaparecimento de saberes locais ocorre por meio de diversos mecanismos, dentre os quais se destaca a sua negação pelo sistema dominante de globalização, que naturaliza a universalidade dos sistemas de conhecimento ocidentais, obscurecendo sua historicidade e condicionamento sociocultural, ao mesmo tempo em que consolida um modelo colonizador de disseminação do saber.

Complementarmente, Nascimento (2016) alerta para o epistemicídio sofrido pelas populações afrodescendentes, cujos saberes e narrativas históricas foram sistematicamente suprimidos em prol de uma hegemonia eurocêntrica. Esse modelo hierárquico de conhecimento marginaliza saberes locais — incluindo os de comunidades indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas — conferindo-lhes status inferior ou deslegitimando-os enquanto formas válidas de conhecimento. Nesse mesmo sentido, Da Silva *et al.* (2022, p. 30) enfatizam que:

Terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais. Os quilombos mantêm vínculos profundos de sua identidade com a terra/território tradicional, por meio dos modos de vida e dos processos de resistência à opressão histórica sofrida, seja no meio rural, seja no urbano. A ruralidade é majoritariamente presente, contudo, não é uma condição exclusiva das comunidades quilombolas. Terra e território têm outros sentidos e usos. Envolvem plantio, produção, vivências e expressões das manifestações culturais, celebrações, construções de espaços sagrados e de vínculo com as memórias ancestrais.

Compreende-se que, para as comunidades quilombolas, o território não se restringe a uma dimensão meramente física ou geográfica. Esses espaços são constitutivos de identidades coletivas, práticas culturais e formas de resistência política. Mais do que simples recursos naturais, os territórios tradicionais configuram-se como lugares de memória ancestral, de transmissão intergeracional de saberes e de afirmação cultural. Tanto em contextos rurais quanto urbanos, os quilombos se constituem como arenas de enfrentamento à opressão histórica

e de preservação de modos de vida singulares. Nessa perspectiva, o território assume usos e significados múltiplos, articulando funções de produção agrícola, celebração ritual, vivência espiritual e fortalecimento de redes comunitárias.

No entanto, desafios como a especulação imobiliária, a degradação ambiental e a dificuldade de demarcação ameaçam essa relação simbiótica. Isso demanda não apenas ações práticas de proteção, mas também uma valorização epistemológica das perspectivas quilombolas na educação e na pesquisa. Reconhecer os saberes tradicionais e integrá-los ao debate acadêmico e social é essencial para fortalecer os vínculos dessas comunidades com seus territórios e preservar sua riqueza cultural e histórica.

Nesse contexto, conforme nos ensinam Kooks (2013), Gonzalez e Hasenbalg (2022), Foster e Custódio (2024) a educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo estrutural e valorizar a diversidade cultural. Gonzalez e Hasenbalg (2022), em seu livro *Lugar de Negro*, destaca que a escola, como instituição social, tem o papel de construir identidades e valores, e quando se silencia sobre as questões raciais e culturais, ela contribui para a manutenção de um sistema de opressão que marginaliza as identidades negras e quilombolas. A autora contribui para que possamos refletir que, ao ignorar ou desvalorizar as culturas afro-brasileiras, a educação reforça um projeto de colonização cultural e epistemológica, que nega a riqueza dos saberes e das tradições negras.

A educação deve ser compreendida como um espaço de resistência política e epistemológica, no qual se problematizam as normas e práticas hegemônicas que historicamente marginalizam saberes não ocidentais. Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico na promoção de currículos interculturais capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade de experiências e conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais, incluindo populações quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais.

A construção de um currículo que inclua a história e a cultura quilombola configura-se como uma urgência ética e pedagógica, considerando que os saberes e fazeres afro-brasileiros foram historicamente apagados ou subordinados em função de processos de colonialidade e racismo estrutural. Um currículo intercultural e decolonial não se limita a acrescentar conteúdos simbólicos; ele implica a revisão crítica de práticas de ensino, a valorização de epistemologias marginalizadas e a criação de espaços educativos que promovam o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento.

Logo, a educação torna-se um instrumento de combate às desigualdades estruturais reproduzidas pelo sistema escolar, ao mesmo tempo em que fortalece identidades culturais e

comunitárias historicamente subalternizadas. Ao reconhecer e integrar os saberes quilombolas, afrodescendentes e indígenas, a escola não apenas legitima essas epistemologias, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua ancestralidade e engajados na transformação social, reforçando a função emancipatória da educação em um país marcado pela diversidade étnico-racial.

Dessa maneira, a partir dos atravessamentos teóricos e das reflexões apresentadas, o presente artigo, fundamentado em uma análise bibliográfica, tem como objetivo analisar a inter-relação entre educação, cultura e diversidade, com ênfase na discussão de um currículo intercultural que reconheça e valorize a pluralidade cultural, destacando particularmente as experiências e saberes das comunidades quilombolas. Nesse contexto, Lorde (1997, s/p), em seu poema *Uma ladainha pela sobrevivência*, oferece um aporte conceitual que reforça a necessidade de reconhecer e dar voz às experiências historicamente marginalizadas:

... quando estamos sozinhas nós temos medo
o amor nunca vai voltar
e quando falamos nós temos medo
nossas palavras não serão ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
nós ainda temos medo.
Então é melhor falar
tendo em mente que
não esperavam que sobrevivêssemos.

Esta pesquisa emerge a partir de inquietações pessoais e coletivas que atravessam a experiência de ser uma mulher negra quilombola no estado do Amapá, considerando que as dimensões de educação, cultura e diversidade estão intrinsecamente conectadas às histórias de resistência e sobrevivência dessas comunidades. O estudo parte da necessidade de repensar estruturas educacionais historicamente excludentes, que muitas vezes distorcem ou silenciam as narrativas e experiências de populações quilombolas, cujas culturas e memórias são sistematicamente marginalizadas.

A ausência de reconhecimento da história quilombola no currículo escolar e a invisibilidade cultural dessas populações tornam urgente a construção de um currículo intercultural que efetivamente valorize e incorpore essas culturas, permitindo que futuras gerações se vejam representadas e respeitadas. As experiências vividas e as lutas cotidianas das mulheres negras quilombolas do Amapá evidenciam a necessidade de resistência por meio da

fala, como enfatiza Lorde (1997, s/p) em seu poema *Uma ladainha pela sobrevivência*: “é melhor falar, tendo em mente que não esperavam que sobrevivêssemos.”

O presente trabalho busca contribuir para o enfrentamento do apagamento histórico e cultural, refletindo sobre como as práticas educacionais podem promover transformação social e consolidar uma educação plural e inclusiva. A diversidade cultural se manifesta nas diferentes formas de ser, pensar e agir dos indivíduos e grupos sociais, constituindo um elemento central na construção de identidades e na formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

Todavia, a escola, enquanto instituição social, também participa da produção e reprodução de desigualdades e discriminações ao desconsiderar ou desvalorizar saberes locais, incluindo a cultura quilombola. Videira e Do Espírito Santo (2017) destacam que é fundamental que o currículo escolar reconheça o estudante como sujeito ativo, respeitando suas particularidades culturais e histórias de vida, superando a tradicional visão eurocêntrica. Essa transformação exige, portanto, compromisso ético e político por parte dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a construção de um currículo intercultural que contemple a história e a cultura quilombola representa tanto um desafio quanto uma oportunidade concreta de fortalecer a educação no Brasil. Nascimento (1985) aponta que a visão eurocêntrica sobre a África a retratou como um continente desprovido de história, reconhecendo-o apenas a partir da chegada europeia, e aplicou essa lógica à história do povo negro, valorizando-a somente quando vinculada a eventos da civilização ocidental. Tal perspectiva contribuiu para a ruptura das identidades negras e a dissociação dos descendentes do passado africano e da própria história nos territórios de destino após o tráfico negreiro.

Contudo, Nascimento (2016) observa que, no Brasil, diversas formas de resistência foram preservadas e incorporadas, abrangendo dimensões linguísticas, religiosas, artísticas, sociais, políticas e culturais, com os quilombos exemplificando essa capacidade de organização e resistência. Um currículo intercultural, ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, busca integrar saberes e perspectivas distintos, promovendo diálogo intercultural, enfrentando preconceitos e combatendo discriminações. No contexto quilombola, isso implica dar visibilidade à história, à cultura e às lutas dessas comunidades, promovendo sua inclusão plena no sistema educacional e contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural.

O trabalho encontra-se estruturado em seções que exploram diferentes dimensões da relação entre educação, cultura e diversidade, com foco na discussão de um currículo intercultural que inclua a história e a cultura quilombola. Inicialmente, discute-se a inter-relação

entre educação, cultura e diversidade, evidenciando desafios e possibilidades para a implementação de um currículo intercultural. Em seguida, são analisadas as contribuições da proposta freireana e da educação popular para a construção de práticas educativas interculturais. Posteriormente, discute-se a importância da interculturalidade no cotidiano escolar e as estratégias que podem ser adotadas para promovê-la, com atenção à realidade quilombola. Por fim, são examinados os desafios e potencialidades do currículo intercultural, enfatizando a necessidade de problematizar relações de poder e desigualdades sociais no contexto educacional.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, caracterizada pelo aprofundamento na compreensão de fenômenos sociais e culturais a partir da análise de dados não quantificáveis. Especificamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2008), envolve a seleção criteriosa, leitura, análise e interpretação de materiais já publicados, permitindo a construção de um diálogo crítico entre diferentes autores e perspectivas sobre o tema investigado.

A escolha da pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender, de forma sistemática, os debates e as produções acadêmicas acerca da educação, diversidade cultural, interculturalidade e comunidades quilombolas, oferecendo subsídios teóricos para a proposição de reflexões sobre a construção de um currículo escolar que reconheça e valorize a história e a cultura quilombola.

Os materiais selecionados para análise englobam livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, considerados pertinentes à temática proposta. A seleção desses materiais foi guiada por critérios de relevância, atualidade, credibilidade das fontes e adequação ao recorte temático, de modo a garantir a consistência e a representatividade do referencial teórico utilizado.

A análise dos materiais seguiu procedimentos de caráter crítico-reflexivo, conforme orientações de Marconi e Lakatos (2022), buscando identificar conceitos centrais, abordagens teóricas, debates contemporâneos e lacunas na literatura. O processo de análise incluiu a categorização das ideias, a comparação entre diferentes perspectivas e a síntese dos argumentos mais relevantes para a construção do conhecimento sobre currículo intercultural e valorização da cultura quilombola.

A partir dessa análise, foram desenvolvidas as discussões e reflexões do estudo, permitindo elaborar conclusões fundamentadas na literatura e na interpretação crítica dos dados disponíveis, destacando possibilidades e desafios para a implementação de práticas educativas interculturais que promovam inclusão, diversidade e justiça social no contexto escolar quilombola.

Educação, cultura e diversidade: entrelaçamentos e desafios

A educação ocupa um papel central na construção de conhecimentos e na consolidação de valores sociais, culturais e históricos. Entretanto, ao longo do tempo, ela também tem servido como um mecanismo de exclusão e reprodução de desigualdades, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade cultural. Embora a diversidade deva ser um alicerce para práticas educativas inclusivas, frequentemente é negligenciada ou desvalorizada, perpetuando visões hegemônicas e eurocêntricas que relegam ao esquecimento culturas não dominantes.

Nesse contexto, a cultura quilombola e outras manifestações culturais marginalizadas enfrentam o desafio constante de obter visibilidade e reconhecimento nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. O entrelaçamento entre educação, cultura e diversidade exige uma análise crítica sobre os valores que sustentam os processos educacionais e sobre as barreiras impostas por estruturas de racismo, preconceito e discriminação.

Esta seção examina as relações entre educação, cultura e diversidade, destacando a necessidade de superar práticas excludentes e de construir um currículo intercultural capaz de respeitar e valorizar as múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira. As comunidades quilombolas, por exemplo, são fruto da resistência de africanos escravizados que estabeleceram seus próprios territórios e modos de vida. Elas carregam uma herança cultural rica e diversa, que preserva a história, a memória e as lutas de seu povo contra a opressão e a exclusão. No entanto, a cultura quilombola tem sido sistematicamente marginalizada e invisibilizada no contexto da sociedade brasileira, sobretudo no campo educacional. Essa invisibilidade está profundamente conectada ao racismo estrutural (Almeida, 2019).

Como observa Munanga (2005, p. 13),

O racismo contemporâneo não se apoia mais em conceitos de raça ou variantes biológicas, mas se reinventa por meio de noções como etnia, diferença cultural ou identidade cultural. Assim, embora os termos tenham mudado, o esquema ideológico que sustenta a dominação e a exclusão permanece intacto. Essa análise evidencia a urgência de repensar a educação como um espaço de inclusão e valorização da diversidade cultural, contribuindo para a superação

das desigualdades históricas que afetam as comunidades quilombolas e outros grupos marginalizados.

As estruturas de poder que sustentam o racismo permanecem historicamente inalteradas, de modo que mudanças discursivas por si só não implicam na superação das desigualdades; ao contrário, muitas vezes resultam em formas mais sofisticadas e sutis de reprodução do racismo, tornando-o mais difícil de ser identificado e combatido. Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta o papel estratégico da escola como espaço de formação crítica, voltada para a valorização das identidades e culturas diversas.

A educação, enquanto instrumento de transformação social, deve ser concebida como um espaço de inclusão e reconhecimento, no qual comunidades historicamente marginalizadas, como os quilombolas, tenham suas histórias, culturas e identidades legitimadas. No contexto dessas comunidades, que enfrentam sistematicamente a invisibilidade e a negação cultural, a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e incorpore experiências, saberes e lutas quilombolas constitui uma estratégia central para enfrentar desigualdades estruturais e promover a reparação de injustiças históricas.

Tal perspectiva exige a reconfiguração do currículo escolar, a adoção de métodos pedagógicos inclusivos e a formação crítica de educadores, capacitando-os a reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas escolas. Assim, a escola se torna não apenas um espaço de ensino, mas um agente ativo na promoção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, capaz de dialogar com diferentes epistemologias e experiências culturais.

Além dos espaços escolares, é possível observar que outros ambientes também possuem caráter pedagógico. Um exemplo significativo disso pode ser encontrado no estado do Amapá, que abriga uma manifestação cultural quilombola de grande relevância: o Marabaixo. Reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 2018. O Marabaixo é uma expressão artística multifacetada que entrelaça música, dança e religiosidade, simbolizando uma conexão profunda com a ancestralidade africana e a resistência à opressão. No Quilombo do Cria-ú, município de Macapá-AP, os Batuques e os Marabaixos desempenham um papel fundamental na união de gerações, na perpetuação de saberes míticos, históricos, culturais e sociais, e na transmissão da memória coletiva da comunidade.

Como afirma Videira (2010, p. 58),

Os Batuques e Marabaixos no Quilombo do Cria-ú unem gerações e propagam saberes míticos, históricos, culturais, sociais com um conjunto de elementos simbólicos temidos, respeitados, exaltados e valorizados por toda a comunidade. Cuidam do que 'acharam quando nesse mundo chegaram', para que não se perca com o tempo e, portanto, deixem de ser quem são, filhos do Quilombo do Cria-ú, condição de que se orgulham de ser e pertencer.

A comunidade quilombola do Cria-ú, é um exemplo emblemático da riqueza cultural quilombola e da força da tradição oral. O Marabaixo, celebrado com fervor, vai além de uma simples manifestação artística; é um ritual carregado de significados profundos. A dança, a música e os cânticos, que ecoam pelas gerações, funcionam como uma forma de resistência à opressão histórica e um modo de reafirmar a ancestralidade e as raízes africanas. Através dessa prática, a comunidade mantém vivas as suas memórias, suas lutas e sua identidade, fortalecendo o sentido de pertencimento e de continuidade.

Esses saberes, transmitidos de geração em geração por meio dos Batuques e Marabaixos, fortalecem o vínculo entre as gerações passadas e as atuais. Essa prática, além de ser um meio de preservação cultural, torna-se também um espaço de afirmação da identidade quilombola diante das tensões sociais e políticas que ainda envolvem essas comunidades. O Marabaixo não apenas celebra a resistência histórica à escravidão e à opressão, mas também se configura como uma forma de resistência contemporânea, preservando os valores da comunidade e reafirmando sua identidade frente aos desafios do presente. Assim, o Quilombo do Cria-ú, por meio do Marabaixo, reafirma sua posição de resistência cultural, social e histórica, orgulhando-se de sua origem e lutando pela preservação de sua história e cultura.

De forma semelhante, a oralidade é uma forma de transmissão de conhecimento e preservação da memória, essencial para a manutenção e perpetuação da cultura quilombola. A tradição oral, enraizada nas comunidades quilombolas, tem sido importante para a preservação e manutenção da identidade e da história, especialmente em um contexto de opressão e apagamento cultural. Essa forma de transmissão de saberes é um legado das práticas africanas, que, apesar das adversidades impostas pela escravidão e pelo desenraizamento brutal, conseguiu resistir ao longo dos séculos, mantendo viva não apenas a memória, mas também a vivência cotidiana dessas comunidades.

Não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras “palavras organizadas”: fórmulas rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações... algumas em línguas africanas, e outras, em português. Através

destas “palavras”, é bem uma “alma” africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil (Bonvini, 2001, p. 40).

A sobrevivência dessa tradição oral vai além de uma simples resistência cultural; ela desempenha um papel pedagógico essencial ao resgatar e afirmar as raízes africanas no Brasil. As "palavras organizadas" não apenas preservam a memória ancestral, mas também são um meio vital de transmissão de saberes que formam a base da identidade afro-brasileira. Nesse contexto, a tradição oral se configura como um espaço de aprendizado contínuo, em que as práticas culturais são passadas de geração em geração, assegurando a continuidade das experiências e dos conhecimentos que sustentam a convivência e a organização das comunidades afro-brasileiras.

A integração de diferentes línguas, como as africanas e o português, evidencia a adaptação e a fusão de culturas resultantes do processo colonial. Ao mesmo tempo, sublinha o caráter pedagógico da tradição oral, que reinventa formas de ensinar, aprender e preservar saberes no cotidiano das comunidades quilombolas e afro-brasileiras. Nesse contexto, a oralidade não só mantém viva a história e as práticas culturais, mas também se apresenta como um mecanismo de resistência, garantindo a continuidade e o fortalecimento do aprendizado sobre a identidade e a história afro-brasileira.

A proposta freireana de educação libertadora e de educação popular encontra terreno fértil nesse cenário, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias que considerem as especificidades socioculturais e históricas dos sujeitos envolvidos. No entanto, conforme aponta Cunha Júnior (2001), a educação voltada para a população afrodescendente tem sido tratada com descaso por diversos atores sociais, incluindo educadores, movimentos sociais e setores políticos. Esse descaso decorre de uma visão universalista que frequentemente ignora as demandas e especificidades dessa população, além de negar a existência de sistemas de inclusão controlada e diferenciada, desconsiderando as particularidades culturais e históricas que deveriam ser centrais no processo educacional.

Freire (2011) deixou um legado teórico que concebe a educação como prática da liberdade, promovendo a conscientização e a emancipação dos oprimidos. No entanto, é necessário reconfigurar essa perspectiva ao dialogar com os saberes e as vivências das populações afrodescendentes e quilombolas. Cunha Júnior (2001) propõe uma metodologia que resgata as raízes africanas como elemento central na construção de identidades e na formação educacional, reforçando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, o livro *Pretagogia*, de Sandra Petit publicado em 2015, oferece uma contribuição metodológica e didático-pedagógica valiosa ao fortalecer a afirmação das culturas negras no espaço escolar. Segundo Petit (2015, p. 71),

a intenção é a de buscar nas referências da tradição africana e na sua transposição diaspórica no Brasil os elementos fundantes que permitam reconhecer valores filosóficos-pedagógicos da cosmovisão africana que perpassam diversas danças afrodescendentes, as quais, mesmo quando mescladas com outras matrizes (sobretudo a europeia), identificam a predominância dos marcadores africanos. O objetivo final desta reflexão não é de discutir a dança na perspectiva da dançarina e do dançarino, e sim da pedagoga e do pedagogo, visando a Pretagogia, o referencial que criamos para a formação de professores e professoras envolvidos/as em produzir dispositivos para implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica.

A obra *Pretagogia* de Petit (2015) apresenta uma proposta pedagógica inovadora que ultrapassa os limites das abordagens tradicionais, ao reconhecer o papel transformador da ancestralidade, da oralidade e das narrativas no processo educativo. Fundamentada na valorização da cultura quilombola, a obra dialoga com epistemologias decoloniais, desafiando o eurocentrismo ainda predominante nos currículos escolares e acadêmicos.

Petit (2015) evidencia que os marcadores culturais africanos, presentes em múltiplas manifestações culturais, constituem alicerces essenciais para a construção de uma pedagogia capaz de integrar, de forma efetiva, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica aos currículos escolares. Essa perspectiva busca confrontar a exclusão histórica das contribuições negras nos espaços educacionais, propondo uma abordagem pedagógica voltada para o enfrentamento do racismo estrutural e para a promoção da equidade racial.

Ao valorizar saberes ancestrais e reconfigurar os espaços educativos como loci de resistência e afirmação identitária, especialmente para estudantes afrodescendentes e quilombolas, a obra de Petit se configura como uma contribuição fundamental para práticas educativas que promovem justiça social, reconhecimento cultural e reparação histórica.

A incorporação das contribuições de Cunha Júnior (2001) e Petit (2013) não implica o abandono dos princípios da pedagogia freiriana (Freire, 2011), mas, ao contrário, sua ampliação e aprofundamento. A abordagem dialógica e problematizadora proposta por Freire (2011) pode ser reinterpretada à luz das experiências históricas e sociais de resistência das populações afrodescendentes e quilombolas, articulando teoria e prática em um contexto de pluralidade cultural.

Essa articulação metodológica viabiliza uma educação que não apenas busca a emancipação crítica dos sujeitos, mas também promove a reparação histórica, reconhecendo

direitos, saberes e demandas culturalmente específicas desses grupos. Ao integrar perspectivas decoloniais e afrocentradas, a prática pedagógica se fortalece enquanto instrumento de justiça social e valorização da diversidade, constituindo um currículo que reflete e respeita a identidade e a memória das comunidades historicamente marginalizadas.

No campo das questões para a educação das relações étnico-raciais, autoras como Nilma Lino Gomes (2017), Lélia Gonzalez (2020) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987) oferecem contribuições significativas. Gomes (2017) destaca a importância de práticas educativas que considerem a implementação da Lei n. 10.639/2003 como ferramenta de transformação social e valorização da história e cultura afro-brasileira. Silva (1987) aponta caminhos para uma educação que enfrente e supere o racismo estrutural, enquanto Gonzalez (2020) enfatiza o quilombismo como base para a construção de políticas pedagógicas e sociais inclusivas.

Brandão e Fagundes (2016) destacam a importância da cultura popular e da educação popular como expressões da proposta freireana para um sistema de educação democrática e inclusivo. A cultura popular, como manifestação de sabedoria, criatividade e da resistência dos grupos sociais, deve ser valorizada e incorporada ao currículo escolar.

Na comunidade quilombola do Cria-ú, a educação popular se entrelaça com a tradição oral, reconhecendo e valorizando os saberes, os fazeres e as experiências da comunidade quilombola. A oralidade, presente nas rodas de conversa, nas histórias contadas pelos mais velhos e nas letras das músicas dos Batuques e Marabaixo, torna-se um instrumento de autoconhecimento, autovalorização e de construção de um conhecimento significativo e contextualizado. De acordo com Videira (2010):

A fé nos santos e santas e as festas religiosas têm grande importância na vida da população do Cria-ú. Estas festas fazem parte da afirmação da identidade da comunidade. As festas de santos de tradição da religião católica realizadas dentro do Quilombo do Cria-ú, e também em comunidades, localidades e bairros de maioria negra em Macapá (Laguinho e Favela), as mais conhecidas, são denominadas respectivamente de Batuque e Marabaixo. As músicas e os ritmos produzidos nestas festas tradicionais são tão originais quanto sugerem os seus nomes ... Para os descendentes do Quilombo, essas festas são como uma 'brincadeira' que os (as) deixa muito felizes e orgulhosos (as) de quem são e de seus ancestrais. Participar dos Batuques e Marabaixos representa, ainda, viver momentos valiosos no reencontro e compartilhar de emoções e aprendizados com seus familiares, parentes, amigos, conterrâneos e desfrutar da imensa fartura de comida – cozidão – regado a afrodisíaca gengibirra distribuída em abundância nesses festejos (Videira, 2010, p. 119).

Os Batuques e Marabaixos, enquanto expressões culturais, vão muito além de sua natureza festiva, tornando-se verdadeiras práticas de resistência cultural e reafirmação

identitária para a comunidade quilombola. Essas manifestações não são apenas momentos de celebração, mas sim espaços fundamentais para a preservação e valorização da história, da ancestralidade e dos saberes tradicionais que definem a identidade desse povo. Ao reunir membros da comunidade em uma celebração coletiva, elas fortalecem os laços de pertencimento e solidariedade, além de garantir a transmissão de saberes de geração em geração, por meio da oralidade, da música e da dança. Participar dessas festas significa vivenciar um processo de autoconhecimento e autovalorização, ao mesmo tempo em que se compartilham emoções e vivências que reafirmam os vínculos familiares e comunitários.

Assim, esses momentos de celebração servem como instrumentos pedagógicos poderosos, nos quais as novas gerações aprendem sobre a importância de sua história e de sua cultura. Candau (2016) destaca que a valorização da cultura local e dos saberes populares é essencial na construção de um currículo intercultural que reconheça a pluralidade e as diversas formas de conhecimento. Para a autora, a escola deve se constituir como um espaço de diálogo, onde saberes e práticas culturais distintas possam se entrelaçar, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma educação inclusiva.

Nesse contexto, as festas como o Batuque e o Marabaixo não apenas cumprem um papel social e cultural, mas também contribuem significativamente para a construção de um espaço educacional que reflete as realidades e as necessidades da comunidade quilombola, possibilitando a construção de um saber significativo, contextualizado e conectado com as suas raízes. Ao incorporar essas práticas no processo educativo, é possível reconfigurar a educação como um espaço de resistência, de afirmação e de valorização das culturas afrodescendentes, fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A proposta freireana de educação popular a pretagoria alinhada com a valorização da oralidade e da cultura local, apresenta um caminho promissor para a construção de um currículo intercultural que reconheça e celebre a riqueza da cultura quilombola do Curiaú. Ao integrar a tradição oral e o Marabaixo nas práticas pedagógicas, a escola se transforma em um espaço de resistência, onde não apenas se preserva, mas também se afirmar a identidade quilombola.

Esse processo contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que, ao reconhecerem e valorizarem sua herança cultural, se tornam protagonistas na construção de um futuro justo e igualitário. A incorporação dessas manifestações culturais nas práticas educativas fortalece o vínculo com a ancestralidade, promove o orgulho de ser quilombola e cria um ambiente de aprendizagem que respeita e amplia as diversas formas de saberes, proporcionando aos estudantes uma educação rica, contextualizada e alinhada com as realidades da comunidade.

A luta quilombola pelo reconhecimento de seus territórios

A luta pelo reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas é um desafio central para a garantia dos direitos e da preservação da cultura dessas comunidades. O território, para os quilombolas, vai além da simples posse da terra; ele representa a base para a reprodução social, cultural e econômica do grupo, sendo fundamental para a manutenção de suas tradições, modos de vida e identidade.

Num sistema sócio-econômico-político e territorialmente excludente, a luta pela terra nos quilombos é, de um lado, uma fração da luta pela reforma agrária e, de outro, uma tentativa de reparar parcialmente a histórica exclusão social do negro brasileiro, no tocante a comunidades com identidades próprias (Carril, 2005, p. 06).

Essa luta não é apenas uma reivindicação pela posse de território, mas uma ação para corrigir a desigualdade histórica e garantir o direito das comunidades quilombolas de manterem suas identidades próprias, suas culturas e seus modos de vida, que são intrinsecamente ligados ao espaço que ocupam. Assim, o reconhecimento do território quilombola é uma questão de justiça social, pois assegura a continuidade das práticas culturais, a autonomia das comunidades e, principalmente, a reafirmação de sua identidade histórica e cultural, essencial para sua sobrevivência enquanto grupo. Como afirma Leão (2006), o território quilombola é um espaço de resistência e de afirmação da identidade negra, onde se perpetuam as práticas culturais, os saberes tradicionais e a memória ancestral.

No entanto, a efetivação desse direito, garantido pela Constituição Federal de 1988, enfrenta inúmeros obstáculos que dificultam sua concretização. Entre esses obstáculos, destaca-se a resistência de setores políticos e econômicos que, muitas vezes, se opõem à demarcação desses territórios devido aos interesses privados relacionados à exploração de recursos naturais ou à expansão de grandes propriedades agrícolas. Logo, a morosidade no processo administrativo de titulação e a falta de vontade política também são obstáculos significativos. Muitos órgãos responsáveis pela titulação enfrentam dificuldades orçamentárias e estruturais, o que retarda o andamento dos processos. A violência no campo, com casos de conflitos territoriais e grilagem de terras, também representa um grande desafio, colocando em risco a integridade física das comunidades quilombolas e suas lideranças.

Além disso, a falta de reconhecimento e apoio das autoridades locais e a contínua marginalização das comunidades quilombolas dificultam a efetivação plena dos seus direitos territoriais e culturais. Esses obstáculos refletem a persistência de um sistema excludente, que

ainda resiste em reconhecer a legitimidade das demandas quilombolas. Um exemplo claro disso é o caso do Quilombo dos Luízes, em Belo Horizonte, onde o território, que foi reduzido de 18 mil para menos de 6 mil metros quadrados desde a abertura da Avenida Silva Lobo em 1966, enfrenta ameaças constantes de invasores, incluindo empresários e o próprio poder público municipal (Brasil de Fato, 2017). Este exemplo ilustra como a luta pela titulação quilombola é frequentemente marcada por disputas territoriais e pela pressão de interesses que negam o direito fundamental dessas comunidades.

A garantia do território quilombola é essencial não apenas para a sobrevivência física e cultural dessas comunidades, mas também para a construção de uma sociedade justa e igualitária. O reconhecimento e a valorização da cultura quilombola, incluindo o direito ao território, são passos fundamentais para o combate ao racismo e à discriminação, e para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, portanto, a luta quilombola pelo território entra na pauta política, mesmo que de forma marginalizada. Em termos de conquistas reais, entretanto, pouco se avançou, e o reconhecimento destas comunidades deu-se, sobretudo, no âmbito cultural, por meio da Fundação Cultural Palmares, à qual cabe a atribuição de certificação de reconhecimento das comunidades quilombolas, a partir da autoatribuição (Soares, 2020, p. 61).

É necessário refletir sobre as limitações e desafios que ainda cercam o reconhecimento e a garantia de direitos das comunidades quilombolas no Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha sido um marco, garantindo a luta pelo território quilombola, a realidade é que muitos avanços concretos ainda são insuficientes, com o reconhecimento dessas comunidades ocorrendo, em grande parte, no âmbito simbólico e cultural, mais do que no terreno da efetivação dos direitos territoriais.

O papel da Fundação Cultural Palmares, ao certificar as comunidades quilombolas com base na autoatribuição, é relevante, mas também revela a fragilidade do processo, que muitas vezes depende da boa vontade do Estado em realizar as visitas técnicas e assegurar as certificações de forma célere. O número de comunidades oficialmente reconhecidas ainda é um reflexo das dificuldades estruturais e políticas enfrentadas por essas populações, especialmente considerando que estimativas apontam para um número muito maior de quilombos no Brasil.

A marginalização do movimento quilombola dentro da agenda política, como indicado, é um reflexo de um processo histórico de invisibilidade e negligência das questões racial e territorial no país. O reconhecimento tardio e as barreiras enfrentadas por essas

comunidades para garantir seus direitos são um reflexo da continuidade do racismo estrutural, que ainda permeia as esferas políticas e sociais. Por outro lado, o auxílio a milhares de famílias quilombolas por meio de programas como o Bolsa Família mostra que, em alguns casos, as políticas públicas podem amenizar as condições de desigualdade, mas elas não substituem a efetiva garantia de direitos territoriais.

Como argumenta Gomes (2015), o reconhecimento do território quilombola é uma forma de reparação histórica pelas injustiças cometidas contra a população negra durante a escravidão e o período pós-abolição. A luta pelo território, portanto, não se resume à garantia de subsídios temporários, mas à necessidade de uma reforma profunda que reconheça a plena autonomia das comunidades quilombolas e a sua relação histórica com a terra. A certificação das comunidades deve ser vista não apenas como um reconhecimento simbólico, mas como um primeiro passo para a concretização da justiça social e da reparação histórica, garantindo aos quilombolas o direito à terra como um espaço de preservação cultural, social e econômica.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED, 2024), até o ano de 2024 eram contabilizadas 26 escolas localizadas em comunidades quilombolas, que atendem mais de 2,7 mil estudantes, distribuídos em regiões como Carmo do Maruanum, na zona rural de Macapá. Embora a presença dessas unidades escolares represente um avanço significativo no acesso à educação para populações historicamente marginalizadas, tal estrutura ainda pode ser insuficiente para assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens quilombolas, considerando, sobretudo, o caráter geograficamente isolado de algumas dessas comunidades e os desafios logísticos, pedagógicos e de infraestrutura que impactam o processo educativo.

A análise do número de escolas e estudantes atendidos, por si só, não é suficiente para avaliar a efetividade das políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas. A qualidade do ensino, a pertinência do currículo frente às especificidades culturais e históricas dessas comunidades e o acompanhamento pedagógico adequado constituem dimensões fundamentais que devem ser consideradas na avaliação da política educacional. Escolas localizadas em áreas rurais frequentemente enfrentam limitações estruturais significativas, incluindo escassez de recursos materiais, insuficiência de professores especializados, acesso restrito a tecnologias educacionais e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Tais condições podem comprometer o pleno desenvolvimento do potencial educativo dessas iniciativas.

Dessa forma, além da ampliação do número de escolas, torna-se imprescindível o investimento contínuo na formação de profissionais da educação e na elaboração de um

currículo que respeite e valorize as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas, garantindo, assim, uma educação de qualidade e inclusiva. A escola, enquanto espaço de formação de sujeitos críticos e conscientes, desempenha um papel central na promoção do reconhecimento e da proteção dos territórios quilombolas. Por meio de um currículo intercultural que contemple a história, a cultura e as lutas dessas comunidades, a educação escolar pode não apenas sensibilizar a sociedade sobre a importância da garantia territorial, mas também formar cidadãos comprometidos com a justiça social e a igualdade racial.

Educação popular na comunidade quilombola

A educação popular, fundamentada na pedagogia libertadora de Freire (2011), emerge como uma ferramenta essencial para a resistência das comunidades quilombolas, mas é importante destacar que, ao invés de apenas um processo de "empoderamento", ela deve ser entendida como um movimento de conscientização e fortalecimento das comunidades em sua luta histórica pela terra, dignidade e preservação de seus saberes tradicionais. Freire (2011) propõe uma educação dialógica e problematizadora, que reconhece o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Essa proposta pedagógica se conecta diretamente com a realidade quilombola, onde a educação não se limita a um processo individual de capacitação, mas se insere profundamente na luta coletiva e política dessas comunidades.

A transformação cultural pode ser um passo inicial importante, mas não deve ser vista como um fim em si mesma. As relações de poder não se resolvem simplesmente pela substituição de uma cultura por outra; é necessário reestruturar as condições materiais que sustentam essas relações. Além disso, a ênfase na cultura popular como algo puramente contra-hegemônico pode obscurecer o fato de que, muitas vezes, ela também é instrumentalizada por forças externas ou pelo próprio sistema para perpetuar formas de controle, ainda que de maneira sutil.

Por outro lado, a revolução não deve ser encarada apenas como uma ruptura cultural, mas como parte de um processo histórico mais amplo, que envolve a análise crítica das condições materiais e políticas que sustentam as estruturas de opressão. Nesse sentido, a educação, como ferramenta de libertação, deve ser compreendida como um meio de promover a crítica e o diálogo, essenciais para superar a alienação. A proposta freiriana de alfabetização

e a construção de uma nova concepção de educação, como apontado por Brandão e Fagundes (2016), embora inovadora em sua abordagem participativa e crítica, enfrenta desafios concretos em sua implementação, especialmente em contextos de extrema desigualdade social e econômica. O método dialogal de Freire (2011), ao depender de condições materiais favoráveis, nem sempre se efetiva de maneira transformadora, principalmente em realidades onde as estruturas de opressão são profundas e complexas.

Embora a relação dialética entre cultura, educação e libertação seja uma abordagem poderosa, ela não deve ser compreendida de forma simplista. A revolução cultural, educativa e social proposta exige uma análise mais ampla e multifacetada, que não ignore as condições materiais e as estruturas de poder que moldam a vida dos oprimidos, e que vá além do campo simbólico da resistência cultural, para realmente transformar as relações de poder e garantir a emancipação plena.

No contexto quilombola, a educação popular assume um papel ainda mais significativo, pois se fundamenta na oralidade, na ancestralidade e na luta contínua pela terra e pela dignidade. A oralidade, como forma de transmissão de conhecimento e preservação da memória, torna-se um poderoso instrumento de empoderamento, permitindo que o saber quilombola seja transmitido de geração em geração. A ancestralidade, por sua vez, conecta as gerações passadas, presentes e futuras, garantindo a continuidade da cultura e da história quilombola. Já a luta pela terra e pela dignidade, sempre presente no cotidiano das comunidades quilombolas, é um componente central na construção de uma educação popular crítica e transformadora, que busca não apenas a desalienação, mas a construção de um futuro pautado pela justiça social e pelo respeito às raízes culturais.

A escola, ao reconhecer e valorizar a cultura e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas, transforma-se em um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, respeitando a riqueza cultural local, mas sem ignorar os desafios que essas comunidades enfrentam em suas lutas por terra, dignidade e autonomia. Nesse contexto, a educação popular, fundamentada na pedagogia freiriana, se configura como um instrumento essencial para a resistência e a transformação, ao valorizar a oralidade, a ancestralidade e a luta pela terra.

No entanto, a aplicação do modelo pedagógico freiriano às comunidades quilombolas requer uma adaptação crítica e situada. Embora a proposta de Freire (2011) apresente afinidades com as práticas educativas quilombolas, torna-se imprescindível que ela incorpore as especificidades históricas, culturais e territoriais que conformam esses grupos. A pedagogia freiriana, ao valorizar a conscientização crítica e a participação ativa, não pode restringir-se à

noção de “libertação” individual; deve, antes, articular-se às condições materiais e às relações de poder que atravessam a realidade quilombola. Nesse sentido, a educação assume caráter ampliado, configurando-se como estratégia de resistência cultural e política. Trata-se de um processo em que a construção coletiva do conhecimento, a valorização da ancestralidade e a luta pela terra se erigem como dimensões fundamentais da emancipação plena dessas comunidades.

Educação quilombola e a valorização da cultura étnico-racial

A educação quilombola, como modalidade da educação básica, desempenha um papel crucial na valorização da cultura étnico-racial e na construção de um currículo intercultural que reconheça e respeite a história, os saberes e as lutas dessas comunidades (Custódio, 2023). A Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representa um marco importante nesse processo, ao reconhecer a importância da cultura negra na formação da identidade brasileira e combater o racismo e a discriminação. Essa legislação reflete um movimento histórico de afirmação da identidade negra e de combate à exclusão social e educacional, especialmente em comunidades quilombolas. No entanto, a implementação efetiva dessa lei nas escolas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos, formação adequada dos educadores e a resistência de setores conservadores.

Como destaca Gomes (2015), a educação quilombola deve ser entendida como um processo de valorização da ancestralidade e das práticas culturais, articulando-se com a luta pela terra e pela dignidade. Para que essa educação seja realmente transformadora, é necessário que seja construída a partir das demandas específicas das comunidades quilombolas e que se articule com as condições materiais e sociais dessas populações, promovendo não apenas a preservação da cultura, mas também a emancipação social e política.

Silva (2014) destaca a importância da formação de professores para a implementação da Lei n. 10.639/2003, argumentando que a formação inicial e continuada deve contemplar a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como as questões relacionadas ao racismo e à discriminação. A autora ressalta que a formação de professores é fundamental para que a escola se torne um espaço de valorização da diversidade e de combate ao racismo.

Um dos desafios mais significativos na educação das comunidades quilombolas é a construção de um currículo que não apenas reflita, mas também respeite as especificidades

culturais e sociais dessas comunidades. O currículo intercultural deve ser elaborado de forma participativa, garantindo a inclusão das vozes das comunidades na definição dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. Essa construção, porém, não pode ser entendida como um processo superficial ou mecânico, mas como uma abordagem crítica que questiona as estruturas de poder e as formas de marginalização que permeiam a sociedade, e que frequentemente distorcem ou ignoram as realidades vividas pelas comunidades quilombolas.

O protagonismo de professores e lideranças indígenas e quilombolas pauta-se na necessidade de uma educação escolar intercultural que corresponda às demandas da realidade social desses povos. Constrói-se a partir da perspectiva do reconhecimento étnico-identitário. Materialidade que embasa a luta em torno da territorialidade e da manutenção de uma cosmologia própria (Gonçalves *et al.*, 2014, p. 212).

A educação, quando moldada a partir do reconhecimento étnico-identitário, deve valorizar as experiências, saberes e práticas das comunidades indígenas e quilombolas, levando em consideração suas especificidades culturais e históricas. Contudo, ao refletir sobre o protagonismo dessas comunidades, é crucial reconhecer os desafios que envolvem a implementação de uma educação intercultural, especialmente em contextos educacionais que, historicamente, marginalizam ou distorcem as identidades e práticas desses povos.

O reconhecimento das identidades e a preservação da territorialidade e cosmologia dessas comunidades vão além da valorização cultural, sendo questões políticas centrais ligadas à luta por direitos, autonomia e pela manutenção das tradições. Nesse contexto, a educação intercultural se configura como uma ferramenta de resistência, que não se limita ao simples processo de aprendizagem, mas se torna um meio de afirmação identitária e de combate à marginalização.

Para que essa proposta seja efetiva, é imprescindível que ela confronte as estruturas educacionais hegemônicas, que ainda operam dentro de uma lógica homogênea e excludente. A construção de uma educação genuinamente intercultural exige, portanto, uma parceria ativa com as comunidades, incorporando suas visões de mundo e suas lutas, o que implica um processo de reconhecimento e justiça social abrangente.

Nesse sentido, Cavalleiro (2000) reforça a importância da participação da comunidade na construção do currículo escolar, defendendo que ele deve ser um reflexo da cultura e das necessidades locais. Ao envolver a comunidade no processo curricular, torna-se possível garantir a legitimidade e a efetividade do ensino, além de fortalecer a identidade cultural e o pertencimento. A valorização da cultura étnico-racial na educação quilombola, portanto, deve

ser entendida como um passo fundamental para o combate ao racismo e à discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural.

A escola quilombola, nesse sentido, deve ser mais que um espaço de aprendizado acadêmico; deve ser um local de afirmação da identidade negra, valorizando os saberes tradicionais e as práticas culturais. A construção de um currículo intercultural para as escolas quilombolas, por sua vez, é um processo contínuo e desafiador, que exige o comprometimento coletivo de todos os envolvidos no processo educativo, como a formação de professores, a participação ativa da comunidade e o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico. Assim, o currículo deve ser um instrumento não apenas de educação, mas de promoção da igualdade e da justiça social, respeitando a cultura étnico-racial e os direitos das comunidades quilombolas.

Considerações finais

A escola quilombola, como espaço de resistência e de afirmação da identidade negra, desempenha um papel fundamental nesse processo. Através da valorização da oralidade, do Marabaixo e do Batuque outras manifestações culturais, a escola quilombola promove o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, combatendo o racismo e a discriminação, e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e orgulhosos de sua herança cultural.

A construção de um currículo intercultural voltado às escolas quilombolas apresenta desafios complexos, incluindo a formação adequada de professores, a escassez de materiais didáticos específicos, limitações no transporte escolar e na alimentação, bem como a necessidade de promover a participação efetiva da comunidade. Além disso, é fundamental estabelecer um diálogo consistente entre os saberes, fazeres e práticas tradicionais e o conhecimento científico, de modo a integrar as diferentes epistemologias no processo educativo.

Superar tais desafios requer o comprometimento articulado de todos os atores envolvidos na educação, bem como a formulação e implementação de políticas públicas que assegurem o reconhecimento e a titulação dos territórios quilombolas, combatam o racismo e a discriminação, e promovam o desenvolvimento sustentável dessas comunidades. A efetividade de um currículo intercultural, portanto, depende não apenas de mudanças pedagógicas, mas

também de um contexto institucional e social que valorize e respeite a diversidade cultural e histórica das populações quilombolas.

A luta pelo reconhecimento dos territórios quilombolas é uma luta por justiça social e por igualdade racial. A escola, através da educação intercultural, pode ser uma importante aliada nessa luta, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, onde a diversidade cultural seja não apenas tolerada, mas celebrada e respeitada em sua plenitude. A valorização da cultura quilombola na educação é um passo fundamental para a construção de um país justo e igualitário, onde todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e de participação na vida social.

Referências

Almeida, S. L. de (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.

Bonvini, E. (2001). Tradição oral afrobrasileira: As razões de uma vitalidade. *Projeto História*, (22), 37–48. <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10729/7961>

Brandão, C. R., & Fagundes, M. C. V. (2016). Cultura popular e educação popular: Expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, 32(61), 89–106. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 2 de fevereiro de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil de Fato. (2017, 21 de novembro). Quilombolas enfrentam dificuldades para garantir seu direito ao território. <https://www.brasildefatomg.com.br/2017/11/21/quilombolas-enfrentam-dificuldades-para-garantir-seu-direito-ao-territorio>

Candau, V. M. F. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802–820. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>

Carril, L. de F. B. (2005). Quilombo, território e geografia. *Agrária (São Paulo. Online)*, 3, 156–171. <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i3p156-171>

Cavalleiro, E. dos S. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.

Custódio, E. S. (2023). *Educação escolar quilombola no Brasil: Um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais*. Dialética.

Cunha Júnior, H. A. (2001). Africanidade, afrodescendência e educação. *Revista Educação em Debate*, 23(2), 5–15.

Da Silva, G. M., et al. (Eds.). (2022). *Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. Editora Jandaíra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.

Foster, E. da L. S., & Custódio, E. S. (Orgs.). (2024). *Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais* (1ª ed.). Appris.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Gomes, N. L. (2015). O conceito de quilombo e a configuração da identidade étnica brasileira. In P. B. G. da Silva & N. L. Gomes (Orgs.). *Identidade e territorialidade: Questões e olhares contemporâneos* (pp. 117–139). Autêntica.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

Gonçalves, G. J., Nunes, M. A. C., Bezerra, H. A., & Oliveira, E. G. (2014). Desenvolvimento curricular intercultural e reconhecimento étnico. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 4(6). <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/279>

Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos*. Zahar.

Gonzalez, L., & Hasenbalg, C. (2022). *Lugar de negro*. Schwarcz-Companhia das Letras.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). (2018). Expressão cultural amapaense: O Marabaixo é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil. Brasília. <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4891/expressao-cultural-amapaense-o-marabaixo-e-reconhecido-como-patrimonio-cultural-do-brasil#:~:text=Por%20ser%20uma%20forma%20de,reconhecido%20Patrim%C3%B4nio%20Cultural%20do%20Brasil>

Leão, R. Z. (2006). Terras de quilombos, terras indígenas, terras de preto, terras de índio: O direito à diferença. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, 12(2), 441–471.

Lorde, A. (1997). *Uma ladainha por sobrevivência* (T. Nascimento, Trad.). In *The collected poetry of Audre Lorde*. W. W. Norton.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2022). *Metodologia científica* [E-book]. Atlas. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670>

Munanga, K. (2005). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Inclusão Social*, 1(1), 15–24. <https://www.geledes.org.br/wp->

content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf

Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Perspectiva.

Nascimento, B. (1985). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Revista Afrodiáspora*, 3(6-7), 41–49. <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/afrodiaspora-vol-3/>

Petit, S. H. (2015). *Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Contribuições do legado africano para a implementação da lei 10.639/2003*. EdUECE.

Secretaria de Estado da Educação do Amapá - Seed. (2024, janeiro 19). Governo do Amapá realiza 5º Encontro Estadual de Gestores Quilombolas. *SEED/AP*. <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/2201/governo-do-amapa-realiza-5-ordm-encontro-estadual-de-gestores-quilombolas>

Shiva, V. (2003). *Monoculturas da mente: Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia* (D. de A. Azevedo, Trad.). Gaia. <https://archive.org/details/monoculturasdamentevandanashiva>

Silva, P. B. G. (1987). *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED/UFRGS).

Silva, P. B. G. (2014). A Lei 10.639/2003 e a formação docente para a diversidade étnico-racial. In N. L. Gomes (Org.). *Diversidade e currículo* (pp. 113–130). Autêntica Editora.

Silva, P. B. G., & Barbosa, L. M. de A. (Orgs.). (1997). *O pensamento negro em educação no Brasil*. Ed. UFScar.

Videira, P. L. (2010). *Batuques, folias e ladainhas: A cultura do Quilombo do CRIA-Ú em Macapá e sua educação* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará.

Videira, P. L., & Do Espírito Santo, R. (2017). Projeto Curiaú Mostra Tua Cara: Educação quilombola no combate ao racismo na escola estadual José Bonifácio, localizada no quilombo do Cria-ú em Macapá. *Humanidades & Inovação*, 4(3). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/349>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 10/02/2025
Aprovado em: 13/10/2025
Publicado em: 17/12/2025

Received on February 10th, 2025
Accepted on October 13th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, E., Videira, P. L., Custódio, E. S., Pinheiro, A. P., & Freitas, N. A. (2025). Desafios e possibilidades na construção de um currículo intercultural, com foco na educação escolar quilombola. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19607.