

Entre a normatividade e a resistência: Tensões curriculares na implementação da Educação Escolar Quilombola

 Almir João da Rocha ¹,  Saulo Ferreira Feitosa ²

¹ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Avenida Marielle Franco, Bairro Nova Caruaru, Caruaru - PE. Brasil. ² Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Autor para correspondência/Author for correspondence: almir.joão@outlook.com

RESUMO. Este trabalho aborda a invisibilização da identidade quilombola no currículo escolar brasileiro, com enfoque na escola da comunidade quilombola Cabileira, localizada no agreste de Pernambuco. Busca-se analisar de que maneira o Currículo de Pernambuco silencia ou ignora a Educação Escolar Quilombola, mesmo após a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012. A pesquisa tem como objetivo compreender os desafios enfrentados para incluir as especificidades culturais e epistemológicas quilombolas nos currículos escolares. Metodologicamente, combina-se revisão bibliográfica e documental com práticas de etnografia decolonial e ações decoloniais, como o contemplar comunal e o conversar alterativo. As análises indicam que o currículo atual perpetua hierarquias coloniais que marginalizam os conhecimentos e práticas culturais dos povos quilombolas, reforçando a exclusão histórica e o racismo epistêmico. Conclui-se que a superação do currículo colonizador e colonizado exige a construção de uma educação decolonial, comprometida com a interculturalidade crítica. Somente por meio da inclusão dos saberes e vivências quilombolas nos currículos escolares será possível valorizar suas histórias e culturas, promovendo uma educação que contribua para a justiça social e o fortalecimento da identidade desses povos.

Palavras-chave: invisibilização, educação escolar quilombola, currículo, decolonialidade.

Between normativity and resistance: Curricular tensions in the implementation of Quilombola School Education

ABSTRACT. This paper addresses the invisibility of quilombola identity in the Brazilian school curriculum, focusing on the school of the Cabileira quilombola community, located in the hinterland of Pernambuco. It seeks to analyze how the Pernambuco Curriculum silences or ignores Quilombola School Education, even after the institutionalization of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in 2012. The research aims to understand the challenges faced in including the cultural and epistemological specificities of quilombolas in school curricula. Methodologically, it combines bibliographic and documentary review with decolonial ethnographic practices and decolonial actions, such as communal contemplation and alterative conversation. The analyses indicate that the current curriculum perpetuates colonial hierarchies that marginalize the knowledge and cultural practices of quilombola peoples, reinforcing historical exclusion and epistemic racism. It is concluded that overcoming the colonizing and colonized curriculum requires the construction of a decolonial education committed to critical interculturality. Only by including quilombola knowledge and experiences in school curricula will it be possible to value their histories and cultures, promoting an education that contributes to social justice and the strengthening of the identity of these peoples.

Keywords: invisibility, quilombola school education, curriculum, decoloniality.

Entre normatividad y resistencia: Tensiones curriculares en la implementación de la Educación Escolar Quilombola

RESUMEN. Este trabajo aborda la invisibilización de la identidad quilombola en el currículo escolar brasileño, centrándose en la escuela de la comunidad quilombola Cabileira, ubicada en el interior de Pernambuco. Se busca analizar cómo el Currículo Pernambucano silencia o ignora la Educación Escolar Quilombola, incluso después de la institucionalización de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola, en 2012. La investigación tiene como objetivo comprender los desafíos enfrentados en la inclusión de las especificidades culturales y epistemológicas quilombolas en los currículos escolares. Metodológicamente, combina la revisión bibliográfica y documental con prácticas de etnografía decolonial y acciones decoloniales, como la contemplación comunitaria y la conversación alternativa. Los análisis indican que el currículo actual perpetúa jerarquías coloniales que marginan los conocimientos y las prácticas culturales de los pueblos quilombolas, reforzando la exclusión histórica y el racismo epistémico. Se concluye que la superación del currículo colonizador y colonizado requiere la construcción de una educación decolonial comprometida con la interculturalidad crítica. Sólo mediante la inclusión de los conocimientos y experiencias quilombolas en los currículos escolares será posible valorar sus historias y culturas, promoviendo una educación que contribuya a la justicia social y al fortalecimiento de la identidad de estos pueblos.

Palabras clave: invisibilización, educación escolar quilombola, currículo, decolonialidad.

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação desenvolvida no contexto da Linha de Pesquisa Educação e Diversidade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Campus Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE). Inserido nessa linha de pesquisa, o trabalho aborda questões centrais relacionadas aos direitos dos territórios quilombolas e à educação como um elemento transformador e reparador das dívidas históricas de um passado marcado pela escravização.

O reconhecimento dos territórios quilombolas, também conhecidos como comunidades remanescentes de quilombos, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esse dispositivo jurídico não apenas consolidou o direito ao território como principal demanda dos povos quilombolas, mas também deu origem a outras reivindicações que desafiam o Estado brasileiro a reparar a dívida histórica decorrente do processo de escravização de centenas de milhares de africanos(as) neste território.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel central no debate promovido pelo movimento quilombola, uma vez que é, nas palavras de Morin (2003, p. 69), responsável pelo “despertar de uma sociedade-mundo”. No entanto, apesar das iniciativas das últimas décadas, como a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, além da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012, ainda é visível que as heranças coloniais, impostas por um padrão de dominação denominado colonialidade (Quijano, 1992), continuam a negar qualquer identidade cultural que se afaste dos modelos estáticos impostos pela modernidade.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte problemática: de que maneira o Currículo de Pernambuco (CPE) contribui para a invisibilização das identidades quilombolas e até que ponto ele reconhece a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade específica?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender como o currículo escolar brasileiro vem se estruturando em um território de invisibilização da identidade quilombola. Para tanto, analisa-se se o Currículo de Pernambuco (CPE), praticado na escola quilombola da comunidade Cabileira/Guaraciaba, localizada no município de Altinho, no

agreste pernambucano, reconhece ou silencia a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade específica.

A investigação baseia-se em revisão bibliográfica e documental, complementada por práticas de etnografia decolonial e ações decoloniais, como o contemplar comunal e o conversar alterativo. Por meio dessas metodologias, o estudo busca compreender os desafios e possibilidades de reconhecer a identidade quilombola no contexto educacional brasileiro.

Invisibilização da identidade quilombola e debate sobre o currículo escolar

No âmbito da educação escolarizada brasileira e, por que não dizer, na América Latina, os interesses de quem sempre esteve no poder foram os de manter o padrão de dominação intacto. E assim, moldar da “melhor” forma possível, segundo seus interesses, os povos que não se encaixam nas narrativas dominantes, transformando-os, consequentemente, em sujeitos de favores. Criar fissuras nessa estrutura tão bem sedimentada é um dos inúmeros desafios a serem enfrentados por mais de 1 milhão de pessoas que se autodeclaram quilombolas no primeiro Censo Demográfico que contou oficialmente a população quilombola brasileira, realizado em 2022.

Diante desse cenário, e mesmo com o surgimento de instrumentos legais que tratam da garantia dos direitos das comunidades quilombolas, bem como com os significativos avanços no campo acadêmico sobre o tema, ainda presenciamos um enorme silenciamento sobre os processos educativos vivenciados por esses grupos em suas comunidades.

Esse silêncio que paira sobre os quilombolas é fruto do que Ferreira e Silva denunciam como sendo: “... muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo” (Ferreira & Silva, 2013, p. 5). O não questionamento da negação e do silenciamento dos povos quilombolas no ambiente escolar representa o retrato de uma educação cuja função tem sido manter o padrão de dominação branco/europeu, a partir da negação da história dos sujeitos que não se encaixam no padrão hegemônico.

A manutenção das epistemologias do Norte como única fonte de conhecimento válida coloca os povos quilombolas em situação de resistência permanente, uma vez que resistir, para esses povos, é pré-condição para se afirmarem como “... capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas” (Arroyo, 2012, p. 32).

Essa resistência não é um fenômeno recente. O ato de resistir, adotado pelos povos vítimas da diáspora negra ao longo de mais de 500 anos, tem sido fundamental para fortalecer a construção de identidades e modos de viver que, em um giro decolonial, se distanciam das formas urbanocêntricas impostas pela educação escolarizada nas escolas situadas em territórios quilombolas. Essa resiliência não apenas desafia a dominação colonial, mas também evidencia o potencial de valorização de saberes que contrastam com os currículos hegemônicos.

Na comunidade, locus de enunciação deste trabalho, culturalmente conhecida como Cabileira, mas registrada como Guaraciaba na certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares, certificada como remanescente de quilombo no ano de 2014, a resistência quilombola se manifesta por meio de práticas educativas específicas. Como discutem Rocha e Alencar (2016), essas práticas desafiam os modelos hegemônicos de dominação ao mesmo tempo em que reivindicam projetos alternativos, fragmentando estruturas coloniais. Além disso, confrontam diretamente um modelo de educação eurocêntrico que descontextualiza as práticas educativas dos quilombolas, resultando em uma educação autoritária, racista e colonizadora.

As implicações decorrentes da implementação de uma educação colonizadora têm reforçado, entre os povos quilombolas, o sentimento de negação do ser, do existir e do saber. Portanto, estes povos continuam a sofrer com os malefícios da colonialidade do saber, uma vez que é por meio desse padrão de poder que se tem negado aos quilombolas o direito de verem seus conhecimentos, saberes e cosmovisões debatidos e ensinados na mesma proporção que os saberes branco-urbano-eurocêntricos.

A educação que tem como pauta a negação e a eliminação das subjetividades dos povos quilombolas acaba alocando, em uma mesma lógica, as diferenças desses povos, tratando-os a partir de estereótipos. Isso faz com que, na maioria das vezes, eles internalizem o efeito da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), negando a si mesmos e inferiorizando seus valores culturais, ao passo que exaltam os padrões europeus (o branco, o homem, o urbano, o militar, o cristão etc.).

No entanto, a colonialidade não efetivou totalmente seu projeto, pois os povos quilombolas resistiram para existir, apesar de serem forçados a negar constantemente suas identidades. É notório que a colonialidade do ser tem provocado o desprendimento e a negação do ser quilombola, o que leva muitos a negarem suas identidades e a se esconderem à sombra da cultura hegemônica. Ainda assim, como coletivo, conseguiram preservar sua

identidade, seus valores culturais e suas práticas educativas, mesmo em meio a uma sociedade racista e colonizadora.

Compreender a problemática da subalternização, do silenciamento e da negação dos povos quilombolas nas políticas educacionais construídas pelo Estado requer, em um primeiro momento, o entendimento de que a escola é uma ferramenta ideológica de domínio estatal e, portanto, tem como objetivo reproduzir relações de dominação e moldar a sociedade aos seus interesses. Para além disso, é preciso considerar as condições em que são criadas as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes quilombolas na educação básica e superior.

Outro entendimento necessário para a construção desse debate assenta-se no fato de que milhares de estudantes quilombolas são obrigados a abandonar a escola precocemente para trabalhar, são excluídos dos programas de ensino, dos conteúdos, dos materiais e do livro didático. Em última instância, trata-se de um currículo que nunca construiu caminhos para que as diferentes aprendizagens pudessem coexistir no mesmo espaço e tempo, onde quilombolas e não quilombolas fossem capazes de estabelecer um diálogo de saberes sem hierarquias na construção do conhecimento. Ou seja, a escola nunca teve como ponto de partida os saberes, fazeres e dizeres dos povos quilombolas.

As heranças coloniais seguem vivas, atuando para consolidar seu domínio sobre os valores culturais e identitários dos quilombolas, tendo como aliados a escola e o currículo. Como bem advertem Ferreira e Silva (2013, p. 27):

O currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada. E esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados.

O desafio que se apresenta é a necessidade de implementação de uma educação que desvele e desconstrua os estereótipos raciais e a visão do racismo estrutural presentes nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas dos(as) professores(as). É urgente a construção de uma educação transformadora e crítica ou, como pontua Walsh (2009), uma educação que vise não apenas ao reconhecimento das diferenças pelo viés da diversidade, mas que caminhe com os “diferentes” na luta pela decolonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza, uma educação decolonial.

Como propõem Ocaña, López, e Conedo(2018), as pedagogias decoloniais não devem ser assumidas como abordagem teórica ou como estratégias acadêmicas utilizadas para explicar as relações de opressão vivenciadas no fazer pedagógico. Para esses autores, as pedagogias decoloniais devem ser tomadas como “... práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver, que torna possível muitas maneiras outras de estar, existir, pensar, saber, sentir, ser e viver-com. Pedagogias que rompem a modernidade/colonialidade a partir das biopráticas pedagógicas decoloniais” (Ocaña, López, & Conedo, 2018, p. 98).

Com base no pensamento dos autores, a educação decolonial configura-se como uma alternativa capaz de fragmentar as políticas educacionais e os currículos, de modo que os povos quilombolas, que, por tantos séculos, foram e continuam sendo mantidos sob o julgo da colonialidade, possam embarcar no projeto da decolonialidade. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de contestação das estruturas políticas, epistêmicas, sociais e culturais impostas pelo padrão mundial de poder que os impossibilita de viver e sentir plenamente.

A pedagogia decolonial, na visão delineada por Arroyo, constitui-se como uma ação política que desafia as lógicas ocidentais de observar, sentir e existir no mundo. Na perspectiva de Walsh, Oliveira e Candau (2018), compreende-se que:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental (Walsh, Oliveira, & Candau, 2018, p. 5).

Pensar em uma pedagogia decolonial implica romper com a monocultura do saber, contestar a ideia de raças superiores e inferiores, fragmentar currículos colonizados e desconstruir o racismo que inferioriza os povos quilombolas na escola, na mídia e nos materiais didáticos. É com base na pedagogia decolonial que vislumbramos a construção de uma educação outra, uma educação que seja decolonial e antirracista, que estabeleça caminhos para a superação do racismo e que tenha a capacidade de estabelecer um diálogo intercultural com os conhecimentos dos povos quilombolas, indígenas, camponeses, ciganos etc. e o conhecimento universal, sem que um seja superior ao do outro.

Reflexões sobre o contexto pesquisado e a construção metodológica

A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Cabileira, localizada no município de Altinho, no agreste pernambucano, uma região marcada pela riqueza histórica e cultural dos povos quilombolas. Cabileira, como é conhecida culturalmente, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, em 2014, como comunidade remanescente de quilombo, sob o nome de Guaraciaba. Ao longo dos anos, tem consolidado práticas de resistência frente às adversidades históricas e educacionais. Contudo, como ocorre com tantas outras comunidades quilombolas, enfrenta os desafios impostos por uma educação escolar historicamente alinhada a epistemologias eurocêtricas, que silenciaram e marginalizaram suas identidades e saberes.

Nesse cenário, a escola da comunidade emerge como um espaço central de luta e disputa simbólica, pois reflete, em seu cotidiano, os desafios de conciliar os saberes quilombolas com os conteúdos prescritos pelo currículo oficial. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012) assegurem o direito à valorização das práticas educativas quilombolas, o Currículo de Pernambuco (CPE) ainda reflete uma desconexão significativa com as especificidades locais. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como o currículo escolar praticado contribui para a implementação (ou ausência) das DCNEEQ, ao mesmo tempo em que analisou os impactos desse distanciamento para a comunidade.

Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e documental com metodologias participativas e decoloniais. A revisão bibliográfica explorou obras de autores como Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009) e Arroyo (2015), que fundamentaram as análises sobre racismo epistêmico e colonialidade do saber. A análise documental concentrou-se em legislações nacionais e estaduais, como as DCNEEQ, o CPE e outras normas correlatas, permitindo identificar lacunas entre as políticas públicas e a prática educacional nas escolas quilombolas.

As práticas de etnografia decolonial foram realizadas por meio de observações no ambiente escolar e comunitário, buscando registrar as interações pedagógicas e culturais que evidenciam as tensões e resistências frente ao currículo eurocentrado. O contemplar comunal foi uma estratégia fundamental para imergir nas vivências da comunidade de maneira respeitosa, valorizando a oralidade, a memória coletiva e as tradições como fontes legítimas

de conhecimento. Essas práticas permitiram compreender como os saberes ancestrais e comunitários continuam a ser preservados e transmitidos, apesar das adversidades.

As conversas alternativas constituíram-se como uma das principais ferramentas metodológicas, possibilitando o diálogo direto com os sujeitos da pesquisa. A professora e a gestora da escola compartilharam suas experiências e percepções sobre os desafios de implementar uma educação que valorize as especificidades quilombolas, destacando o distanciamento entre o currículo oficial e as necessidades locais. As falas coletadas trouxeram contribuições valiosas sobre como as políticas educacionais vigentes perpetuam um silenciamento histórico e reforçam os estereótipos que marginalizam os saberes quilombolas.

A análise dos dados foi conduzida de forma crítica e interpretativa, articulando as evidências empíricas com os referenciais teóricos, a fim de evidenciar como o fenômeno da colonialidade do saber afeta diretamente a inclusão das especificidades quilombolas nos currículos escolares. Além disso, a pesquisa buscou apontar caminhos para a construção de um currículo decolonial e intercultural, capaz de valorizar as práticas educativas oriundas das vivências da comunidade e de promover uma educação que reconheça a diversidade cultural e histórica do Brasil.

Ao integrar os olhares críticos sobre o CPE com as vozes da comunidade, a metodologia adotada garantiu que as percepções locais fossem respeitadas e incorporadas como pilares da análise. A abordagem decolonial permitiu não apenas denunciar os desafios enfrentados, mas também destacar as potencialidades de uma educação que dialogue com as realidades quilombolas e promova a ruptura com o modelo colonizado e colonizador.

Do currículo idealizado nas DCNEEQ ao currículo praticado: desafios e realidades na escola

A escola é um espaço onde o político, o pedagógico e o epistêmico são fundamentais para a construção de relações dialógicas, onde as diferenças étnico-culturais que a circundam e a constituem ditam os processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível compreendê-la como um espaço de significar, ressignificar, dar sentido, produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

Assim, a instituição tem como finalidade garantir aos seus discentes uma educação acolhedora que valorize suas crenças, costumes e tradições culturais. Dessa forma, a escola

contribuirá para a construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento do respeito mútuo, da interculturalidade crítica e do diálogo entre as múltiplas diferenças que enriquecem nossas salas de aula. No entanto, não podemos perder de vista que a função social da escola está profundamente imbricada nas relações de poder e nas disputas instituídas no e pelo currículo.

A discussão sobre currículo, assim como a sua implementação em sala de aulas, sempre foi motivo de tensas e conflituosas relações de poder, um movimento que tem legitimado esse campo do conhecimento como um grande território que é disputado por diferentes seguimentos da sociedade. Para Arroyo (2015), os currículos escolares são extremamente pobres em “conhecimentos e cultura”, principalmente se esse conhecimento e essa cultura forem de grupos que historicamente viveram apagados na educação brasileira, como os quilombolas, negros, camponeses, indígenas, ciganos etc.

Nessa direção, o autor ainda faz um questionamento que nos suscita uma maior e melhor compreensão dos efeitos causados pelo currículo no silenciamento imposto a esses grupos: “Que respostas vêm sendo dadas nas políticas e diretrizes curriculares a essas lutas pelo direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes...?” (Arroyo, 2015, p. 54).

A despeito desse questionamento, poderíamos acrescentar os seguintes: quem são os responsáveis pela assepsia, no currículo, dos conteúdos que tratam dos povos quilombolas? Na inexistência dos conteúdos sobre o povo quilombola no currículo, quais têm sido os conhecimentos estudados? Quem são os povos/sujeitos dignos de terem sua cultura estudada à exaustão? Por que só os povos vítimas da colonização, como são os quilombolas, têm sido obrigados a estudarem sobre o colonizador, escravizador, mas nunca sobre seu povo e seus processos de resistência à escravidão?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola está assegurado que o currículo da EEQ caminhará para o descortinamento dos processos de subalternização, estereotipação e silenciamentos que pairam sobre a população quilombola desde o primeiro empreendimento moderno-colonial erguido na América, como podemos ver abaixo:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Brasil, 2012).

O que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola gerou, e tem gerado, importantes implicações na elaboração dos currículos escolares dos estados e municípios brasileiros. Uma vez que entendido como um campo macro, que está muito além das formulações de grades e estruturas que distribuem disciplinas e cargas horárias, o currículo constitui um espaço onde se evidenciam tensões e contradições próprias das disputas de poder no contexto educacional. Sendo, portanto, como pontua Sacristán (2013), um território controverso, no qual se tomam decisões e se fazem escolhas sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas.

Na visão de Sacristán, o conceito de currículo está ancorado na “... seleção de conteúdos e na ordenação de conhecimentos que serão cobertos pela ação de ensinar” (Sacristán, 2013, p. 17). Entretanto, é justamente aqui que emerge o contraste: a concepção de currículo proposta pelas DCNEEQ difere das matrizes curriculares implementadas em muitos estados e municípios, configurando o que poderia ser chamado de um “currículo outro”.

Esse desencontro se deve, em grande parte, à exclusão dos(as) quilombolas dos debates que antecedem a construção dos currículos. Trata-se de um movimento que tem corroborado com a imposição de um conhecimento pré-fabricado, dissociado das múltiplas relações de vivências dos povos quilombolas. Nesse caso, são as cosmologias e filosofias das diferentes comunidades que ocupam os territórios camponeses que acabam silenciadas nas práticas curriculares adotadas por professores(as) que atuam ensinando em escolas quilombolas.

Dessa maneira, os currículos vêm sendo construídos como base em estruturas monoculturais e monorraciais, que privilegiam o conhecimento branco, eurocêntrico, militar, heterossexual, cristão etc. São modelos curriculares que, ao se distanciarem daquilo que deveria ser o seu objetivo, a transformação do ser humano através dos conteúdos escolares, também lhes “... falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes” (Arroyo, 2011, p. 119).

São perspectivas de currículos que, ao se afastar do povo, das suas experiências e das subjetividades, permanecem colonizadas, pois não questionam as relações hierarquizantes entre os conhecimentos ensinados e aqueles que são negados nas escolas. Na mesma direção, estes currículos também se configuram como espaços de poder que colonizam, ao manterem e reforçarem estruturas de dominação intactas na intenção de negar a existência do outro enquanto sujeito epistêmico e político.

O currículo que se apresenta como mantenedor das estruturas dominantes nas comunidades quilombolas e, de forma específica, na escola da comunidade contemplada não apresenta conexões com a perspectiva de currículo instituído nas DCNEEQ, como se observa a seguir:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012).

Podemos perceber que o projeto de currículo instituído pelas DCNEEQ pode ser concebido como um caminho que apresenta inúmeras potencialidades de transformação, criação, reconfiguração e construção de ações decoloniais que são capazes de promover rupturas nos modelos curriculares que sempre foram construídos com o cimento das epistemologias ocidentais. Ao ampliarmos nossos olhares para o que as DCNEEQ propõem no campo do currículo, torna-se evidente que outras lógicas de se ensinar, aprender, sentir, existir e amar são possíveis, assim como é nítido que diferentes conhecimentos podem coexistir dentro do mesmo espaço escolar, sem que seja necessário privilegiar aqueles que, historicamente, sempre gozaram de maior visibilidade e autenticidade acadêmica.

Dessa maneira, é oportuno não apenas falarmos de currículo quilombola, mas de currículos quilombolas, pois não se trata de entender o currículo apenas como grade de conteúdo. Deve-se pensar sua formulação a partir do respeito com os tempos, espaços, territorialidades, religiosidade, organizações familiares, trabalho, cultura e formação das identidades que configuram um povo. Como assinala Sacristán (2000) “... o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (Sacristán, 2000, p. 117).

A partir da afirmação proferida por Sacristán, cabe levantarmos os seguintes questionamentos: como as comunidades quilombolas veem suas especificidades representadas nos currículos escolares? Até que ponto a escola e o currículo têm conseguido dialogar com os conhecimentos dos povos quilombolas, buscando diminuir o distanciamento entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento do cotidiano? Podemos, dado a sua condição de território de poder, conceber o currículo como um desafio superado nas escolas quilombolas?

Análises e resultados

A construção dos currículos escolares no Brasil reflete tensões históricas e epistêmicas profundamente enraizadas nas relações de poder que estruturam o sistema educacional. No caso das escolas quilombolas, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes, pois a ausência de reconhecimento das especificidades culturais e epistemológicas dessas comunidades reforça práticas de exclusão que perpetuam hierarquias históricas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), instituídas em 2012, propõem romper com essas exclusões, estabelecendo uma abordagem curricular centrada nos saberes e vivências das comunidades quilombolas.

Contudo, o descompasso entre o que está idealizado nas DCNEEQ e os currículos implementados em estados como Pernambuco, evidencia os desafios práticos dessa implementação. Esse contraste é particularmente visível no Currículo de Pernambuco (CPE), elaborado em 2018 e vigente desde 2019. Apesar de apresentar algumas referências à educação para as Relações Étnico-Raciais e à diversidade cultural, o CPE ignora

completamente a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade específica da educação básica.

O silenciamento sobre a EEQ no CPE torna-se ainda mais contundente quando analisado à luz das conversas realizadas com educadoras da comunidade Cabileira. Segundo uma professora que atua na escola da comunidade quilombola Cabileira, o referencial curricular fornecido para o planejamento das aulas “... provocava um distanciamento entre o que a comunidade cobrava para ser ensinado e as habilidades que eram exigidas no currículo” (Conversas Alternativas, 2022). Ela complementa que:

Não via nada sobre a Educação Escolar Quilombola nele. Mesmo que a coordenadora pedisse para que eu trabalhasse alguma coisa voltada para as questões afro e quilombola nas minhas aulas, quando eu ia para o currículo, não tinha nenhum conteúdo ou habilidade que mostrasse relação com as questões quilombolas. Era tudo fora da realidade da comunidade e do que pedem as diretrizes” (Conversas Alternativas, 2022).

Essa crítica ao CPE é reforçada pela gestora da escola, que afirmou que o currículo “... não acrescenta nada na discussão sobre o ser quilombola, sendo o distanciamento da realidade vivenciada no chão da escola um ponto dissonante das habilidades exigidas pelo currículo” (Conversas Alternativas, 2022). Para ela, o currículo utilizado na escola da comunidade não reflete a importância de uma educação pautada nas práticas culturais e valores locais.

Segundo a gestora, essa desconexão tem negado aos professores o direito de trabalharem conteúdos que permitam aos estudantes conhecerem suas histórias, culturas e costumes. “É um currículo que se torna desafiador também para nós, da comunidade, pois não vemos nos objetivos caminhos que levem nossos estudantes a aprenderem sobre a identidade quilombola” (Conversas Alternativas, 2022).

Essas falas denunciam o vazio epistêmico presente no CPE, expondo como o modelo curricular vigente perpetua o racismo epistêmico descrito por Grosfoguel (2007). Esse conceito refere-se à prática em que os conhecimentos dos povos não hegemônicos são tratados como inferiores e subordinados às epistemologias urbanocêntricas e eurocêntricas.

Esse racismo epistêmico é agravado pela própria arquitetura do CPE, construída com base em parcerias institucionais e debates provenientes de diferentes setores educacionais, mas que negligenciou completamente as demandas das comunidades quilombolas. Embora o documento apresente como objetivo a formação integral dos sujeitos e discuta temas como

inclusão e interculturalidade, sua estrutura mantém-se distante das especificidades das escolas quilombolas.

Segundo Walsh (2009), um currículo verdadeiramente inclusivo deve “... questionar continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibilizando maneiras diferentes de ser, viver e saber” (p. 25). No entanto, o CPE parece apenas apontar para uma interculturalidade funcional, sem romper com as hierarquias de poder que sustentam as exclusões educacionais.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola oferecem caminhos viáveis para transformar essa realidade. Essas diretrizes destacam que o currículo da EEQ deve integrar conhecimentos tradicionais em diálogo com contextos globais, nacionais, regionais e locais, abordando dimensões essenciais como cultura, memória, ancestralidade, trabalho e luta por território.

Como assinala Arroyo (2015), “... quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil. Mas será a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem nos currículos” (p. 58). Isso implica um compromisso com a construção de processos educativos que respeitem os contextos socioculturais e territoriais das comunidades quilombolas, promovendo ações que desafiem os padrões coloniais que ainda predominam no sistema educacional.

Além disso, é necessário que os currículos sejam estruturados de forma colaborativa e participativa, incluindo as vozes das comunidades quilombolas como protagonistas na formulação curricular. Esse processo deve considerar as vivências e práticas culturais das comunidades como parte integrante das políticas educacionais, permitindo que as epistemologias quilombolas ocupem o espaço escolar de maneira legítima.

Segundo as DCNEEQ, esse reconhecimento é fundamental para o fortalecimento da identidade étnico-racial e para a valorização das histórias e culturas dos povos quilombolas, rompendo com o ciclo de subalternização que tem caracterizado os currículos escolares. A ausência da Educação Escolar Quilombola no Currículo de Pernambuco reflete um sistema educacional que ainda privilegia o conhecimento eurocêntrico e marginaliza os saberes comunitários.

Essa exclusão compromete a formação dos estudantes e reforça a subalternização histórica das comunidades quilombolas, negando-lhes o direito de se reconhecerem como sujeitos epistêmicos e políticos. Como observa Arroyo (2015), é imprescindível que os currículos se tornem processos vivos, capazes de dialogar com as diversidades e de

transformar o espaço escolar em um lugar de valorização e celebração das diferenças culturais e históricas.

Em síntese, para que o currículo escolar seja verdadeiramente inclusivo, é indispensável adotar práticas educativas comprometidas com a decolonialidade e a interculturalidade crítica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representam um ponto de partida essencial para essa transformação, ao propor currículos que respeitem e valorizem as vivências e epistemologias das comunidades quilombolas.

A luta pela inclusão da Educação Escolar Quilombola nos currículos estaduais é, portanto, uma luta por reconhecimento, equidade e justiça social. Somente ao adotar essas práticas será possível construir uma educação que celebre a riqueza cultural e histórica dos povos quilombolas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empoderados.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos identificar e analisar de que maneira o currículo praticado na escola da comunidade quilombola Cabileira contribui para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) ou, por outro lado, continua a silenciar as identidades culturais dos povos quilombolas.

A partir da revisão bibliográfica e documental, constatamos que a invisibilização da identidade quilombola no currículo escolar brasileiro ainda revela um cenário de persistente dominação colonial. Além disso, as políticas educacionais e os currículos continuam a marginalizar e subalternizar os conhecimentos e práticas culturais dos povos quilombolas. Mesmo com a institucionalização das DCNEEQ, em 2012, a efetiva implementação dessas diretrizes enfrenta barreiras significativas. Um exemplo disso é o Currículo de Pernambuco (CPE), que não reconhece a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade específica, como evidenciado nas conversas com a professora e a gestora da escola.

O fenômeno da colonialidade do saber se reproduz nas entrelinhas dos currículos, evidenciando o conceito de “racismo epistêmico”, conforme discutido por Grosfoguel (2007). Esse racismo se expressa na forma como os conhecimentos quilombolas são tratados como inferiores aos conhecimentos urbanocêntricos, perpetuando a exclusão e a marginalização dos

povos, negando-lhes o direito de ver suas histórias, culturas e práticas educativas reconhecidas e valorizadas no currículo escolar.

A resistência dos povos quilombolas, ao longo de mais de 500 anos, tem sido crucial para a preservação de suas identidades, valores culturais e práticas educativas. Apesar disso, o currículo escolar atual segue reforçando estereótipos e marginalizando essas práticas, tratando-as como mitos ou crenças, e não como saberes legítimos. Portanto, a ausência de inclusão das especificidades quilombolas nos currículos escolares apenas reforça a exclusão e a subalternização desses povos.

Para superar os desafios identificados, é urgente a construção de uma educação decolonial que rompa com o eurocentrismo e valorize as diversas culturas e histórias presentes na comunidade escolar. Isso implica na revisão e reformulação dos currículos escolares, de modo que incluam as vozes e experiências dos povos quilombolas, garantindo que suas histórias e culturas se tornem parte integrante do processo educativo.

O currículo eurocêntrico, predominante nas escolas brasileiras, é caracterizado pela valorização exclusiva dos conhecimentos e práticas culturais europeias, em detrimento das culturas locais e indígenas. Dessa forma, esse currículo perpetua uma visão de mundo que marginaliza e subalterniza os saberes não europeus, reforçando uma hierarquia de conhecimentos que desvaloriza as contribuições culturais e históricas dos povos quilombolas. Assim, a implementação de um currículo decolonial requer a desconstrução dessa visão eurocêntrica, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil.

É nesse contexto que a comunidade quilombola Cabileira e sua escola emergem como espaços fundamentais de luta, empenhados na superação do currículo colonizador. As práticas educativas quilombolas desenvolvidas no chão da escola de Cabileira demonstram que a decolonialidade é possível, principalmente quando o processo de ensino-aprendizagem é retroalimentado pelas práticas enraizadas na cultura, nas tradições, no mundo do trabalho, na terra, na territorialidade, na oralidade, na saúde, nas tecnologias e na memória.

O contemplar comunal e as conversas alterativas nos mostraram que o processo de decolonialidade está sendo gestado na escola, especialmente quando o trabalho com as práticas educativas quilombolas desafia o que está proposto como único e apresenta um olhar outro no processo de ensino-aprendizagem, valorizando os saberes ancestrais e comunitários.

Além disso, é essencial que os processos educativos sejam comprometidos com a decolonialidade, incentivando estudantes e professores(as) a refletirem criticamente sobre a

geopolítica do conhecimento e as heranças coloniais que ainda normalizam padrões de exclusão, subalternização e silenciamento dos povos quilombolas. Nesse sentido, a interculturalidade crítica deve ser entendida como um projeto político e epistêmico, capaz de configurar as práticas educativas oriundas das vivências das comunidades quilombolas como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem.

Concluimos, assim, que a luta pela decolonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza deve ser contínua, visando à construção de uma educação que promova a interculturalidade crítica e a valorização dos conhecimentos dos povos quilombolas. Somente por meio de uma educação verdadeiramente decolonial e comprometida com a ruptura do saber eurocêntrico, a contestação da ideia de raças superiores e inferiores, e a fragmentação dos currículos colonizados e colonizadores, será possível desconstruir o racismo epistêmico e seus malefícios, que por tanto tempo têm assolado os povos quilombolas.

Referências

Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, 55, 47–68.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm em 10 de junho de 2022.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm em 10 de junho de 2022.

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2012). *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-

[resolucao-cne-ceb-008-2012-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](#) em 10 de junho de 2022.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.

Ferreira, M. G., & Silva, J. F. da. (2013). Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*. v. 14, n. 33, pp. 25-43: Dossiê Especial.

Grosfoguel, R. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais (F. Gouveia, Trad.). *Ciência e Cultura*, 59, São Paulo.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167).

Morin, E. (2003). *Educar na Era Planetária*. São Paulo: Cortez Editora.

Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta, Colômbia: Universidad del Magdalena.

Pernambuco. Secretaria de Educação. (2019). *Currículo de Pernambuco*. Recife, PE: Secretaria de Educação.

Quijano, A. (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-29.

Rocha, A. J., & Alencar, M. F. S. (2016). Práticas educativas desenvolvidas na comunidade quilombola Guaraciaba/Cabeleira/Altinho-PE. In *Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire* (Recife, 2016). Recife, PE: Editora UFPE.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In Gimeno Sacristán, J. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In Candau, V. M (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*.

Walsh, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(83), 1–13.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 04/04/2025
Aprovado em: 09/10/2025
Publicado em: 17/12/2025

Received on April 04th, 2025
Accepted on October 09th, 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

Rocha, A. J., & Feitosa, S. F. (2025). Entre a normatividade e a resistência: Tensões curriculares na implementação da Educação Escolar Quilombola. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19707.