

ENTRE SABERES E SILENCIAMENTOS: CURRÍCULO ESCOLAR E A (IN) VISIBILIDADE QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ellem Fernanda Monteiro Leão

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0002-3772-3889>

E-mail: ellemleao24@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4-28>

RESUMO: O presente artigo discute a invisibilidade dos saberes quilombolas no currículo escolar brasileiro, refletindo sobre os mecanismos históricos e epistemológicos que silenciam as experiências e conhecimentos dessas comunidades. A partir de uma abordagem teórica fundamentada nos estudos críticos do currículo e nas epistemologias decoloniais, articulada com situações reais de escolas quilombolas, o texto aponta os limites da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as possibilidades de construção de uma educação antirracista e culturalmente contextualizada. Defende-se que a valorização dos saberes quilombolas no currículo é uma condição essencial para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social. Discutir a importância da inserção dos saberes quilombolas no currículo escolar como forma de valorização da diversidade cultural, promoção da equidade racial e fortalecimento de uma educação antirracista. A partir de uma abordagem teórico-crítica, problematiza-se o currículo tradicional eurocêntrico e excluente, e propõe-se uma reestruturação curricular que reconheça as epistemologias dos povos quilombolas como legítimas e fundamentais para a formação cidadã e plural dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar. Visibilidade Quilombola. Educação Brasileira.

BETWEEN KNOWLEDGE AND SILENCES: SCHOOL CURRICULUM AND THE (IN)VISIBILITY OF QUILOMBOLA COMMUNITIES IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the invisibility of Quilombola knowledge in the Brazilian school curriculum, reflecting on the historical and epistemological mechanisms that silence the experiences and knowledge of these communities. Using a theoretical approach grounded in critical curriculum studies and decolonial epistemologies, articulated with real-life situations in Quilombola schools, the text points out the limitations of implementing Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, as well as the possibilities for constructing an anti-racist and culturally contextualized education. It is argued that valuing Quilombola knowledge in the curriculum is an essential condition for building a democratic, inclusive school committed to social justice. This paper discusses the importance of including Quilombola knowledge in the school curriculum as a way to value cultural diversity, promote racial equity, and strengthen anti-racist education. From a theoretical-critical approach, it problematizes the traditional Eurocentric and



exclusionary curriculum and proposes a curricular restructuring that recognizes the epistemologies of Quilombola peoples as legitimate and fundamental for the civic and pluralistic education of students.

KEYWORDS: School Curriculum. Quilombola Visibility. Brazilian Education.

INTRODUÇÃO

O Brasil carrega, em sua formação histórica, profundas marcas do racismo estrutural e da exclusão social de populações negras, indígenas e tradicionais. Dentro desse cenário, os povos quilombolas – herdeiros de comunidades formadas por africanos escravizados que resistiram ao regime colonial – permanecem à margem das políticas públicas, inclusive na educação. O currículo escolar, enquanto instrumento de mediação cultural e de reprodução (ou transformação) social, tem desempenhado um papel central na manutenção do silenciamento desses sujeitos históricos.

A educação escolar no Brasil, historicamente, tem operado a partir de uma lógica excludente e eurocêntrica, desconsiderando as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Dentre esses grupos, os quilombolas ocupam um papel fundamental na resistência cultural, política e social. Seus saberes ancestrais, práticas comunitárias e modos de vida são expressões de epistemologias próprias, muitas vezes invisibilizadas nos currículos escolares. Assim, discutir o papel do currículo na valorização dos saberes quilombolas é uma tarefa urgente para uma educação democrática e antirracista.

Apesar de avanços legais, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, o reconhecimento efetivo dos saberes quilombolas no cotidiano escolar ainda é frágil e insuficiente. Essa invisibilidade é expressa tanto na ausência de conteúdos específicos quanto na não participação das comunidades quilombolas na construção curricular.

O presente artigo tem como objetivo discutir criticamente a invisibilidade dos saberes quilombolas no currículo escolar brasileiro, apontando os mecanismos de silenciamento que operam nas escolas e propondo caminhos para uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a justiça social.



SABERES QUILOMBOLAS E O PAPEL DO CURRÍCULO

A compreensão dos saberes quilombolas ultrapassa a visão tradicional de conhecimento escolar. Envolve formas ancestrais de organização social, práticas agroecológicas, espiritualidade, oralidade, relações com a terra e com o sagrado – saberes transmitidos de geração em geração como estratégias de resistência e afirmação identitária (Gomes, 2012). Tais conhecimentos são historicamente desconsiderados pelas estruturas formais de ensino, que ainda se pautam em um currículo hegemonicó, eurocêntrico e monocultural (Silva, 2014).

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), o currículo brasileiro foi constituído a partir da negação das contribuições africanas e afro-brasileiras, estabelecendo um padrão de conhecimento que exclui as experiências de sujeitos historicamente subalternizados. Essa exclusão não ocorre apenas pela omissão de conteúdos, mas também pela forma como os conteúdos são tratados: muitas vezes descontextualizados, estereotipados ou reduzidos a datas comemorativas.

A educação escolar no Brasil, historicamente, tem operado a partir de uma lógica excludente e eurocêntrica, desconsiderando as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Dentre esses grupos, os quilombolas ocupam um papel fundamental na resistência cultural, política e social. Seus saberes ancestrais, práticas comunitárias e modos de vida são expressões de epistemologias próprias, muitas vezes invisibilizadas nos currículos escolares. Assim, discutir o papel do currículo na valorização dos saberes quilombolas é uma tarefa urgente para uma educação democrática e antirracista.

Segundo Moreira e Silva (1994), o currículo não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputas simbólicas e ideológicas. O currículo tradicional reproduz padrões culturais hegemonicó, priorizando saberes ocidentais e silenciando outras formas de conhecimento. Para Apple (2006), o currículo escolar serve como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, ao legitimar apenas certos saberes.

Os saberes quilombolas são construções coletivas baseadas na ancestralidade africana, na oralidade, na relação com a terra, na espiritualidade e na coletividade. Para Souza (2011), esses saberes constituem uma epistemologia própria que deve ser



reconhecida como legítima no ambiente escolar. Segundo Gomes (2005), a valorização desses conhecimentos rompe com a lógica colonial do saber e possibilita a construção de uma pedagogia mais inclusiva e transformadora.

CURRÍCULO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE SILENCIAMENTO DOS SABERES QUILOMBOLAS

O currículo escolar pode ser entendido como um espaço de disputa simbólica, em que diferentes visões de mundo se confrontam e, muitas vezes, se anulam. Michael Apple (1997) afirma que o currículo não é neutro: ele reflete interesses políticos, sociais e culturais, atuando como ferramenta de seleção e legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. No Brasil, esse processo contribuiu para a consolidação de um currículo eurocentrado, no qual os saberes e vivências quilombolas são constantemente marginalizados ou omitidos.

Essa exclusão se manifesta tanto nos livros didáticos quanto na formação de professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2005), “há um racismo curricular que impede o reconhecimento da pluralidade epistêmica dos povos negros e quilombolas no processo educacional”.

SITUAÇÃO PRÁTICA: ESCOLA QUILOMBOLA MARIA JOANA (MA)

Um exemplo marcante dessa realidade pode ser observado na comunidade de Itamatatiua, no Maranhão. A Escola Maria Joana, localizada dentro de um território quilombola, enfrentava dificuldades com o uso de materiais didáticos que desconsideravam a realidade local, retratando os africanos apenas como escravizados e invisibilizando suas contribuições culturais, científicas e filosóficas.

Em 2017, a escola iniciou um projeto de resgate da história oral da comunidade, envolvendo os anciãos, as lideranças locais e os alunos na produção de um material didático próprio. O projeto resultou na elaboração de uma cartilha bilíngue (português e língua materna local), abordando a história da comunidade, seus saberes tradicionais e



sua relação com a terra. Essa experiência mostrou que, quando o currículo se abre à escuta e à participação comunitária, ele pode se tornar um instrumento de fortalecimento identitário.

Um currículo que valoriza os saberes quilombolas deve ir além da inclusão pontual de conteúdos. É necessário que ele esteja comprometido com a escuta ativa das comunidades quilombolas, com a construção de práticas pedagógicas interculturais e com a formação de professores críticos e conscientes de seu papel social.

Candau (2008) propõe a interculturalidade crítica como perspectiva pedagógica que promove o diálogo entre saberes, reconhecendo as desigualdades históricas e buscando superá-las por meio da educação. Nessa perspectiva, o currículo deve ser construído em parceria com as comunidades quilombolas, respeitando suas formas próprias de ensinar, aprender e viver.

POLÍTICAS PÚBLICAS E OS LIMITES DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é um marco importante na luta por uma educação antirracista. De acordo com Cavalleiro (2001), essa lei representa um passo para o reconhecimento dos sujeitos negros na história e cultura nacional. No entanto, sua efetivação depende de uma reformulação curricular profunda, que inclua também os saberes quilombolas de forma transversal e contextualizada.

A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa um marco importante na luta pela valorização da diversidade étnico-racial na educação. No entanto, como observa Candau (2011), essas políticas enfrentam obstáculos concretos em sua implementação: falta de formação continuada, ausência de recursos pedagógicos adequados e resistência institucional.

A invisibilidade quilombola persiste inclusive nos currículos estaduais e municipais. Pesquisa realizada por Oliveira e Macedo (2020) analisou diretrizes curriculares de cinco estados brasileiros e identificou que, mesmo quando há menção à



história afro-brasileira, o termo “quilombola” aparece de forma pontual ou associada exclusivamente à escravidão, sem abordar as realidades atuais dessas comunidades.

SITUAÇÃO PRÁTICA: O CURRÍCULO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, algumas escolas localizadas em territórios quilombolas têm buscado adaptar seus projetos político-pedagógicos (PPP) com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No entanto, segundo relatos de educadores da região de Diamantina (2022), a implementação enfrenta resistência de gestores e dificuldades com a burocracia das secretarias de educação. Ainda assim, iniciativas como a Semana da Consciência Negra e rodas de conversa com mestres da cultura local têm promovido, mesmo que de forma pontual, a inserção de conteúdos significativos no cotidiano escolar.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DOS SABERES QUILOMBOLAS

A proposta de uma educação antirracista e decolonial implica romper com estruturas epistemológicas que hierarquizam saberes e excluem conhecimentos produzidos por povos historicamente marginalizados. Segundo Walsh (2009), a decolonialidade do saber exige a valorização de outras formas de conhecer o mundo – entre elas, os saberes ancestrais quilombolas, que articulam território, memória, espiritualidade e práticas de sobrevivência coletiva.

Na prática, uma educação antirracista não se resume à inclusão de datas comemorativas, como o 20 de novembro, mas envolve uma revisão crítica do currículo e da postura pedagógica. É necessário garantir que as escolas se tornem espaços de resistência e pertencimento para os estudantes quilombolas, reconhecendo suas culturas não como "exóticas" ou "folclóricas", mas como partes legítimas da formação nacional.



SITUAÇÃO CONCRETA: PEDAGOGIA DE TERREIRO NO RECÔNCAVO BAIANO

No Recôncavo Baiano, algumas escolas quilombolas têm se inspirado na chamada “pedagogia de terreiro”, conceito trabalhado por professores e pesquisadores como Renata Freitas e a própria Nilma Lino Gomes. Essa abordagem pedagógica parte do cotidiano da comunidade – festas religiosas, produção agrícola, roda de samba, contação de histórias – para desenvolver conteúdos escolares. Por exemplo, as aulas de ciências podem tratar do plantio de mandioca utilizando o conhecimento local sobre o solo e as fases da lua, integrando saber científico e saber tradicional.

Essa proposta rompe com a lógica eurocêntrica de ensino e contribui para o empoderamento das crianças quilombolas, que passam a se ver como produtoras de conhecimento e não apenas como receptoras de uma cultura escolar alheia à sua realidade.

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2017 com o intuito de assegurar direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros. Entretanto, seu caráter prescritivo tem sido alvo de críticas. Segundo Silva (2019), a BNCC, ao estabelecer habilidades e competências de forma detalhada, tende a reduzir a autonomia dos sistemas e redes de ensino na elaboração dos currículos locais, dificultando a incorporação de saberes regionais e práticas pedagógicas contextualizadas.

Além disso, a implementação da BNCC pressupõe processos formativos robustos, reorganização de materiais didáticos, revisão de projetos pedagógicos e articulação intergovernamental. Como observa Gatti (2018), em muitos municípios brasileiros, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, esses requisitos não foram plenamente cumpridos, o que resultou em uma implementação fragmentada, desigual e, em muitos casos, simbólica.

O Brasil é marcado por profundas desigualdades regionais, o que reflete diretamente nas capacidades técnicas e operacionais dos sistemas educacionais. Municípios com menor capacidade institucional enfrentam dificuldades na reestruturação curricular, elaboração de documentos orientadores e formação continuada de professores. Dessa forma, a implementação curricular acaba sendo comprometida por fatores estruturais que não foram previstos na fase de formulação da política.



Segundo Vieira e Oliveira (2020), muitos municípios adotaram a BNCC de forma superficial, realizando mudanças formais nos documentos sem efetivas transformações nas práticas pedagógicas. Isso revela uma “implementação de fachada”, na qual a adequação curricular ocorre no plano documental, mas não na prática docente.

A formação continuada é essencial para que os professores compreendam, apropriem-se e implementem as diretrizes curriculares com criticidade. Contudo, em muitos contextos, os docentes não tiveram acesso a formações consistentes sobre a BNCC. Além disso, enfrentam jornadas extenuantes, falta de recursos didáticos e precarização do trabalho, o que dificulta a implementação de novas propostas pedagógicas.

De acordo com Perrenoud (2000), a construção de competências requer tempo, reflexão e colaboração entre professores. No entanto, o tempo para planejamento coletivo e estudo é escasso em muitas redes, o que compromete a ressignificação do currículo.

Outro limite importante é a frágil articulação entre os entes federados na implementação das diretrizes curriculares. A política educacional brasileira é caracterizada pelo regime de colaboração entre União, estados e municípios. No entanto, segundo Cury (2016), esse regime tem operado mais como um discurso do que como uma prática efetiva. A ausência de mecanismos concretos de apoio técnico e financeiro por parte do governo federal compromete a execução da BNCC, especialmente nos sistemas com menor autonomia administrativa.

Além disso, a participação da comunidade escolar na construção dos currículos locais foi limitada. A falta de escuta ativa aos professores e demais atores escolares resultou em documentos curriculares pouco conectados à realidade das escolas.

A implementação curricular, no Brasil, pode ser compreendida como um processo tensionado entre normatividade e realidade. Por um lado, a BNCC representa um marco importante na busca por uma educação de base comum e de qualidade. Por outro, sua implementação revela os desafios típicos das políticas públicas em contextos desiguais.

As contribuições de Lipsky (1980) são fundamentais para entender que a política educacional não se realiza apenas nos gabinetes, mas no interior das escolas, a partir da

mediação dos professores e demais profissionais da educação. Ao reconhecer a importância desses agentes, é possível repensar modelos mais participativos, flexíveis e sustentáveis de implementação curricular.

Políticas de formação docente, tempo de planejamento, apoio técnico e participação efetiva são condições essenciais para garantir a viabilidade da implementação. A centralização excessiva e a padronização curricular, embora com propósitos legítimos, devem ser equilibradas com estratégias de descentralização e valorização da diversidade.

A análise sobre políticas públicas e os limites da implementação curricular evidencia a complexidade do processo de transformação das diretrizes normativas em práticas educacionais concretas. A BNCC, enquanto política de Estado, pretende garantir um patamar comum de aprendizagem, mas sua efetivação encontra entraves importantes no cotidiano escolar.

A superação desses limites exige mais do que documentos legais e metas. Exige investimento em formação, infraestrutura, articulação federativa e participação ativa dos atores locais. Reconhecer o papel estratégico dos professores e gestores escolares como agentes implementadores é fundamental para construir políticas educacionais mais eficazes, justas e contextualizadas.

A implementação curricular não deve ser vista como uma mera etapa técnica, mas como um processo político e pedagógico que demanda diálogo, escuta e corresponsabilidade entre todos os níveis do sistema educacional.

PROPOSTAS PARA A RECONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO E QUILOMBOLA

A construção de um currículo inclusivo e representativo das comunidades quilombolas requer ações em múltiplos níveis. Abaixo, apresentamos algumas diretrizes fundamentais:



Participação comunitária: O currículo deve ser elaborado com a escuta ativa das lideranças quilombolas, educadores locais e estudantes. Essa escuta garante a pertinência cultural e pedagógica do material ensinado.

Formação de professores: É essencial investir em uma formação continuada que contemple as especificidades da educação quilombola, incluindo temas como racismo estrutural, história afro-brasileira, cosmovisões negras e metodologias de ensino contextualizadas.

Produção de materiais didáticos específicos: A criação de livros, cartilhas e vídeos produzidos por e para as comunidades quilombolas fortalece a identidade local e contribui para a superação da invisibilidade.

Interdisciplinaridade e transversalidade: Os saberes quilombolas devem ser trabalhados de forma transversal no currículo, articulando disciplinas como história, geografia, ciências, arte e literatura.

Apoio institucional e financiamento: Sem apoio das secretarias de educação e políticas públicas de incentivo, as escolas quilombolas continuarão enfrentando dificuldades materiais e simbólicas.

Desde que as comunidades quilombolas passaram a reivindicar seu espaço no campo educacional, emergiu a necessidade de um currículo que vá além da mera inclusão formal, mas que efetivamente reconheça, valorize e incorpore os saberes, as tradições e as culturas quilombolas. A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCN-EQEB), estabeleceu um marco ao assegurar pedagogia própria, formação docente especializada, materiais didáticos específicos e a participação efetiva da comunidade na construção curricular, fundamentando-se nos princípios constitucionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Ao atribuir voz ativa à comunidade – incluindo direção, professores, estudantes, pais e lideranças –, esse documento instrumentaliza a decolonização curricular, permitindo que os saberes desenvolvidos no território quilombola sejam legitimamente expressos no âmbito escolar.



A educação escolar quilombola, portanto, exige um currículo que se construa em diálogo com os conhecimentos tradicionais, resistências históricas e identidades locais. A perspectiva de ““pedagogias quilombolas”” desenvolvida por Shirley Pimentel de Souza em sua dissertação sobre o Quilombo Barreiro Grande, na Bahia, enfatiza que a educação formal deve ser inseparável da realidade sociocultural da comunidade, propondo etnoccurredos envolvidos, multirreferenciados e ancorados na prática social comunitária

Nesse sentido, a construção curricular não pode ser imposta de fora, mas precisa emergir da conversação com os sujeitos escolares, da vivência e memória quilombolas.

A articulação entre currículo e identidade é também explorada por Rodrigues (2023), que destaca como o currículo escolar tradicional contribui para a invisibilidade da população negra ao se manter centrado na cultura dominante; ao ressignificar o currículo com base nos saberes dos quilombolas, promove-se o fortalecimento da identidade, o pertencimento e a resistência cultural.

. Nesse viés, o currículo quilombola sustenta-se na ancestralidade, nas tradições, nos modos de viver do quilombo, reconhecendo que “o quilombo também educa” e que seus saberes constituem uma educação própria que deve ser transposta para a esfera escolar

Sob esse prisma, Oliveira (2014) apresenta um olhar crítico cultural sobre a educação escolar quilombola, revelando a urgência de superar o cânone eurocêntrico e incorporar um currículo promutivo da afirmação identitária, em sintonia com uma educação antirracista e respeitosa da diversidade sociocultural

Isso está alinhado com as discussões sobre educação intercultural, que defendem a construção de ambientes educativos sensíveis à hegemonia cultural e capazes de valorizar identidades plurais por meio de práticas e políticas inclusivas.

Experiências em contextos diversos, como o das classes multisseriadas em escolas quilombolas da Zona Rural do Pará, apontam para a necessidade de currículos que refletem a valorização do território, da cultura e das práticas comunitárias, mas que ainda enfrentam a carência de políticas públicas comprometidas com essas especificidades.

Em pesquisas de Fonseca e Gomes (2024), observam-se os embates entre invisibilidade curricular e potencialidades pedagógicas nas comunidades, o que reforça a relevância de currículos concebidos como instrumentos de afirmação cultural e resistência.

Além disso, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, e sua complementação pela Lei 11.645/2008, representam marcos legais fundamentais que visam descolonizar o ensino tradicional, valorizando narrativas negras e combatendo estereótipos; essas legislações também demandam formação docente específica para que o currículo deixe de ser eurocêntrico e se torne mais plural e inclusivo.

Em síntese, a reconstrução de um currículo inclusivo e quilombola requer a convergência entre marcos normativos (como a legislação de 2003/2008 e as DCN-EQEB de 2012), uma pedagogia sensível à cultura, identidade e realidade socioterritorial quilombola (como propõem Souza e Rodrigues), formação de professores capacitadas para a diversidade e políticas públicas que garantam a participação comunitária, o respeito à autonomia curricular e a disponibilização de materiais didáticos culturalmente pertinentes. É por meio desse entrelaçamento entre teoria e prática, legislação e vivência comunitária, que será possível erguer um currículo emancipatório, capaz de transformar a experiência escolar em território quilombola – uma experiência educativa que, em vez de homogeneizar, reconhece, respeita e celebra identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre os mecanismos de silenciamento e exclusão dos saberes quilombolas no currículo escolar brasileiro, apontando que a invisibilidade não é fruto do acaso, mas de um projeto histórico de negação das identidades negras. A despeito de avanços legais, o cotidiano das escolas revela que ainda há um longo caminho a ser percorrido para consolidar uma educação efetivamente antirracista, decolonial e plural.



As experiências analisadas demonstram que é possível transformar o currículo em um instrumento de valorização dos povos quilombolas, desde que haja compromisso político, formação adequada e respeito à autonomia cultural dessas comunidades.

É urgente que as escolas brasileiras reconheçam os quilombos como espaços vivos de produção de conhecimento, resistência e ancestralidade, contribuindo assim para uma educação que não apenas inclua, mas que também reequilibre historicamente as vozes silenciadas.

Inserir os saberes quilombolas no currículo é uma ação política e pedagógica fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista. É preciso romper com a lógica colonial que silencia vozes e epistemologias não hegemônicas, e abrir espaço para uma educação que reconheça e valorize a riqueza cultural e histórica dos povos quilombolas.

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia como a invisibilidade dos saberes quilombolas no currículo escolar brasileiro está profundamente enraizada em uma lógica histórica de silenciamento, exclusão e marginalização das populações negras e tradicionais. A escola, enquanto espaço de reprodução e (re)construção de saberes, ainda falha em reconhecer e valorizar os conhecimentos, as culturas e as identidades quilombolas como parte legítima e indispensável da formação educacional no país.

Ao tratar da relação entre currículo e identidade, torna-se evidente que a ausência de conteúdos que abordem a história, a cultura e a resistência quilombola compromete não apenas o direito à educação dessas comunidades, mas também a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. O apagamento sistemático desses saberes perpetua estigmas, reforça o racismo estrutural e nega o protagonismo de sujeitos históricos que contribuíram — e seguem contribuindo — para a formação do Brasil.

Por outro lado, as políticas públicas que buscam promover a educação escolar quilombola, embora ainda insuficientes e pouco efetivadas em muitas regiões, representam avanços importantes no reconhecimento do direito à diferença e à educação contextualizada. Nesse sentido, são urgentes que se consolidem ações afirmativas, formação docente adequada, revisão crítica dos materiais didáticos e construção de



currículos que dialoguem com as realidades locais e com os saberes ancestrais das comunidades quilombolas.

Assim, este estudo convida à reflexão sobre o papel da escola como agente de transformação social. Para isso, é imprescindível que se rompa com o ciclo de silenciamento e se abra espaço para a escuta ativa, o diálogo intercultural e a valorização das múltiplas formas de conhecimento. Só assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça a diversidade como valor e os quilombolas como sujeitos históricos de direitos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M. W. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 nov. 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e multiculturalismo: questões teóricas e desafios pedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANDAU, V. M. Educação intercultural: mediações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2001.
- CURY, C. R. J. (2016). Regime de colaboração: discursos, práticas e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 32(2), 491-508.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. [Local de publicação]: [Editora], 1968 (publicação no Brasil em 1974).
- FUNIL legal: BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 jan. 2003. E Lei nº 11.645, de 10 mar. 2008.
- Gatti, B. A. (2018). Formação de professores e a implementação da BNCC. Revista Brasileira de Educação, 23.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: Cadernos Sempreviva, São Paulo, 2005.
- HOGWOOD, B. W., & Gunn, L. A. (1984). Policy Analysis for the Real World. Oxford University Press.



LIPSKY, M. (1980). Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. Russell Sage Foundation.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Jaqueline; MACEDO, José Rivair. Currículo e relações raciais: análises e proposições para uma educação inclusiva. Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmindo negras identidades. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 8, n. 13, 2014.

PERRENOUD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

PRESSMAN, J. L., & Wildavsky, A. (1973). Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland. University

RODRIGUES, Rosilandia de Souza. O currículo da educação escolar quilombola. In: Anais do VI Seminário Nacional de Educação Básica, Belém (PA), 2022. Disponível em: even3.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. In: Educação & Sociedade, Campinas, 2000.

SOUZA, Edimilson de Almeida. Saberes quilombolas: cartografia de territórios e saberes. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Shirley Pimentel de. Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: Um diálogo a partir da experiência latino-americana. In: Revista Brasileira de Educação, n. 50, 2009.

Submissão: julho de 2025. Aceite: agosto de 2025. Publicação: novembro de 2025.

