Revista Eletrônica Pesquiseduca
Revista do Programa de Pós-Graduaçãoem Educação
v. 18 n. 50 (2026)
set/dez
ISSN: 2177-1626

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Texto recebido em: 2026-08-12
Texto aprovado em: 2026-10-01

DOI: 10.58422/repesq.2026.e2019

Diálogos entre o Currículo Crítico e a Educação Escolar Quilombola

Dialogues between the Critical Curriculum and Quilombola School Education

Ligia Marise Lima Costa[1]
ligiamarise.costa@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9251-8971
Teodoro Adriano Costa Zanardi[2]
zanardi@pucminas.br
https://orcid.org/0000-0003-4742-9288
Maria Evylana Alves de Araujo[3]
evylana@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-6265-1239

Resumo

Este estudo analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em diálogo com o Currículo Crítico, fundamentado em Freire, Apple, Giroux e autores decoloniais. O objetivo é compreender como as Diretrizes apresentam possibilidades de articulação com o Currículo Crítico no enfrentamento ao racismo. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, orientada pela hermenêutica dialética, tendo como categorias: territorialidade, memória ancestral, projeto político-pedagógico e justiça epistêmica. A análise evidencia o reconhecimento desses elementos e orientações para projetos político-pedagógicos vinculados às especificidades quilombolas. Conclui-se que as Diretrizes possibilitam articulação curricular crítica e antirracista, embora sua efetivação enfrente desafios para superar práticas curriculares hegemônicas.

Palavras-chave: educação escolar quilombola; currículo crítico; relações étnico-raciais; territorialidade; justiça epistêmica.

1. Doutoranda e Mestre em Educação pela PUC-Minas. Especialista em Inspeção Escolar e em História e Cultura Afro-Brasileira. Graduada em História e Pedagogia. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação para as Relações Etnico-Racias, Identidades, Educação Escolar Quilombola. Professora da SEE-MG. Possui experiência no ensino, na formação de professores e na produção de materiais didáticos para o ensino superior.

2. Graduação em Direito e Pedagogia. Mestrado em Direito e Doutorado em Educação. É Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas, com experiência de pesquisa e atuação na UNESCO. Desenvolve estudos nas áreas de currículo, políticas educacionais, educação integral, ensino médio e pedagogia freireana.

3. Doutoranda em Educação pela PUC-Minas. Mestre em Políticas Públicas. Pedagoga. Professora na SME de Fortaleza-CE. Desenvolve pesquisas na área de Currículo e Formação Docente.

Abstract

This study analyzes the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education in dialogue with Critical Curriculum Theory, grounded in Freire, Apple, Giroux, and decolonial authors. The objective is to analyze how the Guidelines present possibilities for articulation with Critical Curriculum in addressing racism. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study guided by dialectical hermeneutics, using territoriality, ancestral memory, political-pedagogical project, and epistemic justice as analytical categories. The analysis highlights the recognition of these elements and guidelines for political-pedagogical projects linked to the specificities of quilombola communities. It concludes that the Guidelines enable an articulation with a critical and anti-racist curricular perspective, although their implementation faces challenges in overcoming hegemonic curricular practices.

Keywords: quilombola school education; critical curriculum; ethnic-racial relations; territoriality; epistemic justice.

Introdução

A reflexão aqui proposta aprofunda o debate sobre a Educação Escolar Quilombola ao situá-la na interface entre o referencial do Currículo Crítico e as lutas por uma educação antirracista e emancipatória. Essa abordagem parte do princípio de que a escola, como instituição social, política e cultural, está atravessada pelas dinâmicas de poder que regem a sociedade, expressando suas contradições, conflitos de classe e desigualdades raciais estruturais. Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem atuado como um mecanismo de reprodução dessas assimetrias, compondo "o conjunto de instituições alheias aos saberes e cultura de outros povos" (Silva, 2020, p. 86), afetando de maneira contundente e perversa os povos quilombolas.

No campo educacional, essa exclusão não se dá apenas pela falta de acesso físico ou pela precarização da infraestrutura, mas expressa-se violentamente por meio de currículos monoculturais que ignoram saberes, tecnologias, modos de produção e identidades negras. Conforme adverte Apple (2006), o currículo é o resultado de uma seleção política e ideológica daquilo que se considera legítimo ensinar, o que acaba por reforçar epistemologias dominantes eurocêntricas e relegar a história africana e afro-brasileira ao esquecimento ou ao folclore. Essa negação desvaloriza as ontologias e os modos de vida tradicionais, invisibilizando o papel dos Quilombos na formação histórica, social e cultural do país e configurando o que Carneiro (2005) conceitua como epistemicídio, isto é, a desvalorização sistemática e o apagamento da capacidade cognitiva e ontológica da população negra.

Nesse contexto de disputa narrativa e de luta por visibilidade, a Teoria Crítica do Currículo oferece o instrumental analítico necessário para compreender os sistemas escolares para além de sua aparência técnica e pretensamente neutra. Segundo Silva (2024), as teorias críticas do currículo, que compõem esse campo de reflexão, deslocam a atenção das questões predominantemente pedagógicas e técnicas para as relações de ideologia, poder e desigualdade, questionando os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais existentes e buscando compreender o que o currículo faz. Dessa forma,

compreendemos o Currículo Crítico como uma concepção curricular que reconhece o currículo como construção social e histórica, atravessada por relações de poder, e questiona a neutralidade dos conhecimentos selecionados e legitimados pela escola. Nessa perspectiva, as contribuições de Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1986, 1997) ampliam essa compreensão ao evidenciarem as relações entre educação, cultura, poder e sociedade e ao reconhecerem a escola como espaço de contradição, disputa e possibilidade de transformação.

Nesse sentido, este estudo objetiva analisar de que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNsEEQEB) (Brasil, 2012b) apresentam princípios e possibilidades de articulação com o Currículo Crítico, especialmente no enfrentamento ao racismo epistêmico, na valorização da ancestralidade negra e na construção de uma educação emancipadora comprometida com a justiça curricular e a práxis libertadora. Justifica-se este estudo pela necessidade de produzir reflexões teóricas que contribuam para a compreensão das possibilidades de efetivação dessas Diretrizes no campo das práticas curriculares das escolas quilombolas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, conforme a abordagem apresentada por Lüdke e André (2013), de natureza bibliográfica e documental, de acordo com os procedimentos fundamentados em Severino (2016), orientada pela hermenêutica dialética (Minayo, 2014). O estudo considerou, para além do conteúdo explícito dos documentos, os sentidos, as tensões políticas e as relações de poder envolvidas na produção e legitimação das concepções presentes na legislação. O corpus documental da pesquisa tem como documento central a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui as DCNsEEQEB (Brasil, 2012b). O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (Brasil, 2012a), que antecede e fundamenta a publicação da Resolução, foi utilizado como documento de apoio à compreensão de seus fundamentos e de seu contexto de elaboração. A análise concentrou-se, portanto, nos dispositivos da Resolução, especialmente no art. 1º (abrangência da modalidade e fundamentos do ensino), no art. 3º (conceito jurídico e político de Quilombo) e nos arts. 7º e 8º (princípios e ações relacionados ao enfrentamento do racismo, à valorização cultural, ao currículo, à participação das comunidades e ao projeto político-pedagógico).

A partir desse recorte documental e em diálogo com o referencial teórico adotado, foram selecionadas quatro categorias analíticas para orientar a interpretação da Resolução (Brasil, 2012b): territorialidade, memória ancestral, projeto político-pedagógico e justiça epistêmica. A territorialidade orientou a análise das relações entre território, pertencimento, formas de vida e produção de conhecimentos; a memória ancestral, a identificação de elementos relacionados à memória coletiva, à

ancestralidade, às tradições e à transmissão de saberes; o projeto político-pedagógico, a análise das disposições relativas à participação das comunidades, ao protagonismo dos sujeitos quilombolas e à construção dos processos educativos; e a justiça epistêmica, a compreensão das formas pelas quais a normativa reconhece e legitima os conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas e sua articulação com o conhecimento escolar. Essas categorias permitiram analisar o texto normativo para além de seu caráter formal, considerando as relações de poder implicadas na seleção e legitimação dos conhecimentos escolares. Essa compreensão encontra respaldo em Silva (2021, p. 79), que caracteriza as Diretrizes como "um espaço de insurgência e uma ferramenta de luta política", e em Silva (2020), ao compreendê-las como território de resistência e negociação gestado na relação entre Estado e Movimento Negro Quilombola.

Nessa perspectiva, este trabalho busca contribuir para a compreensão da Educação Escolar Quilombola como um campo de construção de um currículo comprometido com a equidade formativa e com o reconhecimento histórico e cultural das comunidades quilombolas. As DCNsEEQEB (Brasil, 2012b), ao reconhecerem dimensões relacionadas às vivências, aos saberes, à ancestralidade, à territorialidade e à participação das comunidades, oferecem fundamentos e possibilidades para práticas curriculares comprometidas com o enfrentamento das epistemologias coloniais presentes na educação básica brasileira. Compreendê-las implica também reconhecer a participação e a atuação do Movimento Negro na construção das lutas por uma educação antirracista. Para alcançar os objetivos propostos, o texto está estruturado, além desta introdução, em seções analíticas que discutem os fundamentos do Currículo Crítico, as possibilidades de articulação entre esse referencial e as DCNsEEQEB, a práxis pedagógica no chão do território e, por fim, as considerações finais sobre os desafios e as possibilidades de consolidação da Educação Escolar Quilombola.

As bases epistemológicas do Currículo Crítico

A Teoria Crítica do Currículo constitui-se a partir do diálogo entre diferentes tradições intelectuais críticas que, ao longo do século XX, passaram a questionar a pretensa neutralidade da escola e do conhecimento escolarizado. Influenciada inicialmente pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e pela denúncia da racionalidade instrumental e das formas de dominação presentes na modernidade capitalista, essa vertente incorporou contribuições do pensamento neomarxista, especialmente das formulações de Antonio Gramsci (1997), acerca da hegemonia cultural e do papel dos intelectuais organicamente vinculados às lutas sociais.

Em um contexto de efervescência política e cultural das décadas de 1960 e 1970, marcado pelas lutas por direitos civis, pelos movimentos feministas, sindicais e anticoloniais e pelas reivindicações de grupos historicamente marginalizados, consolidaram-se as bases para o desenvolvimento das teorias críticas da educação e do currículo. Nesse contexto, autores como Michael Apple e Henry Giroux, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, desenvolveram análises sobre as relações entre poder, cultura e escolarização, compreendendo o currículo não como um documento técnico estático, mas como um território de intensa disputa política, cultural e epistemológica.

Esse movimento teórico deslocou a análise do currículo para as relações de poder presentes na seleção, organização e legitimação dos conhecimentos escolares. Em diálogo com a categoria de hegemonia formulada por Gramsci (2002), as análises de Apple (2006) e Giroux (1986, 1997) ampliaram a compreensão da educação para além das perspectivas estritamente reprodutivistas e funcionalistas, evidenciando que a seleção e a organização do conhecimento escolar não constituem atos neutros ou inocentes, mas processos atravessados por relações de poder, nos quais determinados conhecimentos e formas culturais podem ser legitimados em detrimento de outros.

Essa abordagem deslocou o foco do currículo: não bastava saber "o que" se ensina, era preciso compreender "como" se ensina, "por que" se ensina e "quem" é beneficiado com tal modelo. Estabeleceram-se, assim, bases para a compreensão das relações entre poder, saber e identidade no interior da instituição escolar, considerando que a distribuição do conhecimento escolar guarda relação com a distribuição do poder na sociedade mais ampla. No Brasil, Paulo Freire constitui uma referência central para o pensamento educacional crítico. No clássico "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 2025), ele aponta o ensino "bancário" como instrumento de opressão, formulando uma crítica que dialoga com a realidade das populações marginalizadas e subalternizadas. Nas palavras do autor:

> Na medida em que esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (Freire, 2025, p. 83).

A análise de Freire (2025) revela que, para as elites opressoras, o interesse reside na manutenção da estrutura social vigente. O "humanitarismo" denunciado pelo autor é apresentado como uma forma de preservação de privilégios, na qual a falsa generosidade contribui para manter situações de dependência e opressão. Contrapondo-se a esse modelo, ele propõe uma educação dialógica, problematizadora e conscientizadora, que dialoga com princípios desenvolvidos pelo pensamento

crítico da educação e do currículo, ao propor que é preciso "transformar a realidade opressora" através da práxis, ou seja, através da "ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2025, p. 52). Para ele, a práxis pedagógica articula reflexão e ação e exige compromisso com a transformação da realidade, compreendendo a educação como possibilidade de desvelamento das contradições sociais.

No âmbito das teorias críticas do currículo, ganha destaque também o conceito de "currículo oculto", que se refere às normas, valores, atitudes e práticas implícitas no cotidiano escolar e que participam da formação dos sujeitos. Nas análises críticas do currículo, o conceito de currículo oculto permite considerar aprendizagens, valores e relações que não estão explicitados no currículo formal, mas que também participam da formação dos sujeitos. A partir dessa compreensão, questiona-se tanto a suposta neutralidade do currículo quanto os processos de seleção e controle dos conhecimentos escolares e suas implicações ideológicas. Apple (2006, p. 41) aponta para uma "tradição seletiva que impõe de maneira ditatorial" o que vai ou não ser ensinado, predominando sempre a história dos vencedores, ou seja, da elite dominante e de matriz eurocêntrica.

Nas palavras de Giroux (1997, p. 26):

> Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. De acordo com essa visão, a cultura está ligada ao poder e à imposição de um conjunto específico de códigos e experiências da classe dominante. A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também, através da exclusão e insulto, para invalidar as histórias, experiências e sonhos dos grupos subordinados.

A escola, conforme explicita Giroux (1997), participa das relações de poder ao selecionar e legitimar determinadas formas de cultura e linguagem, enquanto desqualifica e invalida ativamente as histórias e os saberes dos grupos subordinados. Ao mesmo tempo, em sua perspectiva, ele não reduz a escola à reprodução dessas relações, reconhecendo-a também como espaço de contradição, resistência e produção cultural. No caso da população negra e quilombola, isso permite posteriormente problematizar o silenciamento de suas tecnologias ancestrais, a invisibilização de sua intelectualidade e a demonização de suas práticas culturais e religiosas de matriz africana. Assim, a cultura escolar pode atuar como um mecanismo de reprodução das relações de poder, mas também como espaço de resistência e transformação no contexto pedagógico.

Na perspectiva do Currículo Crítico, o currículo é compreendido como um território de disputa imerso em relações de poder.

> Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antônio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade (Apple, 2006, p. 61).

Dessa forma, o autor reforça que a escola não atua como mera reprodutora, mas como uma instância ativa, que pode contribuir para "legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela" (Apple, 2006, p. 76). A legitimação ocorre através da atribuição de sentidos à realidade:

> Os princípios e as regras que são ensinados *darão* significado às situações dos alunos (as escolas são, de fato, organizadas de forma a manter essas definições) e ao mesmo tempo servirão aos interesses econômicos. Ambos os elementos de uma eficaz ideologia estarão presentes (Apple, 2006, p. 81).

Apple (2006) argumenta que o conteúdo escolar participa da construção das formas pelas quais os estudantes interpretam a realidade, em um processo atravessado por relações de poder e interesses sociais. A escola é ordenada para manter e reforçar essa realidade, podendo contribuir para a naturalização das desigualdades e para a legitimação de determinadas formas de organização social. Nessa perspectiva, a ideologia também atua pela produção de sentidos sobre a realidade, tornando determinadas interpretações socialmente plausíveis e contribuindo para a reprodução de relações hegemônicas. Ele conclui que a força dessa ideologia está em sua ambivalência: ela fornece sentido à vida dos sujeitos, o que a torna crível e convincente, mas simultaneamente reforça os interesses do poder hegemônico. Essa tensão entre significado e dominação explica sua eficácia e a torna poderosa.

Assim, o Currículo Crítico possibilita problematizar as hegemonias que estruturam a seleção e a legitimação dos conhecimentos escolares. Entretanto, a compreensão das relações de poder que atravessam o currículo não se restringe às relações de classe, envolvendo também dimensões raciais e coloniais. Se o conhecimento escolar produz e reproduz desigualdades de classe, ele também é engendrado por relações de poder atravessadas pelo colonialismo e pelo eurocentrismo, o que amplia a análise crítica do currículo para dimensões relacionadas à raça e à colonialidade do poder.

Nesse sentido, Quijano (2005) evidencia que a constituição do padrão mundial de poder moderno esteve articulada à classificação racial da população, ao capitalismo e ao eurocentrismo. Essa discussão remete também à construção histórica da modernidade ocidental que, sob a influência do pensamento hegeliano, negou historicidade e racionalidade aos povos africanos, relegando-os à condição de sociedades sem história como parte das justificativas produzidas para a dominação (Munanga, 2015).

A ampliação da análise do Currículo Crítico para essas dimensões permite compreender que a seleção e a legitimação dos conhecimentos escolares também se relacionam às hierarquizações produzidas historicamente pelas relações raciais e pela colonialidade. Essa centralidade das relações de classe é tensionada e ampliada pelo pensamento educacional antirracista (Gomes, 2003, 2011) e pelas pesquisas contemporâneas sobre a Educação Escolar Quilombola (Silva, 2012, 2020, 2021; Barbosa, 2024), que evidenciam a importância de considerar os conhecimentos, as identidades, os territórios e as experiências históricas das populações quilombolas na educação escolar.

A partir desse diálogo teórico, compreende-se que a crítica à seleção e à legitimação dos conhecimentos escolares implica também questionar as hierarquias que historicamente marginalizaram e deslegitimaram diferentes formas de produção de conhecimento. Portanto, o reconhecimento dessas formas de produção de conhecimento pode contribuir para o fortalecimento das identidades negras e quilombolas e para a construção de práticas educativas comprometidas com a superação de hierarquias epistemológicas. Nesse contexto, as reivindicações históricas do Movimento Negro por reconhecimento educacional e curricular constituem uma dimensão fundamental para compreender a trajetória de construção da Educação Escolar Quilombola e das Diretrizes que a orientam.

Educação e Movimento Negro: caminhos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

As disputas em torno da seleção, legitimação e valorização dos conhecimentos escolares manifestam-se de maneira particularmente intensa no campo das relações étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola. Nesse contexto, a educação pode operar tanto como mecanismo de reprodução das desigualdades e de perpetuação da hegemonia colonial, quanto como espaço de resistência, emancipação e reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. De acordo com Cury (2002), no Brasil, durante mais de meio século após a independência, dispositivos legais restringiam o acesso de negros escravizados e indígenas à educação primária. Diante dessa realidade de subalternização histórica, o Movimento Negro vem lutando incessantemente pelo direito irrestrito à educação de qualidade. Conforme destaca Gomes (2017, p. 28), "a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho".

CC BY

Vê-se, portanto, que a pauta da educação para esse movimento é ancestral, orgânica e contínua. Se no pós-abolição a instrução formal era vista como porta de entrada para a cidadania interditada e o mundo do trabalho, hoje a luta também se amplia para os campos simbólico, político e epistemológico. Garantir o mero acesso às salas de aula já não é suficiente; é fundamental questionar e superar formas de escolarização reprodutoras, assimilacionistas e excludentes. Assim, torna-se urgente realizar uma releitura e reconfiguração profunda das grades curriculares a partir de temas como relações étnico-raciais, antirracismo, cosmologias negras, diáspora africana e direitos territoriais e socioambientais.

De fato, é preciso dar visibilidade, no contexto educacional, para a população preta e marginalizada das políticas públicas. Por meio de "um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta" (Gomes, 2011, p. 48), foi possível estabelecer marcos normativos e institucionais fundamentais para essa mudança. Nesse processo de luta e mobilização, o ano de 1995 constitui um marco importante para o Movimento Negro e, particularmente, para o Movimento Quilombola. Em Brasília, ocorreu o "I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas", espaço de articulação e organização política das comunidades quilombolas, no contexto das mobilizações que culminaram na "Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida", realizada em 20 de novembro daquele ano, por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi, com a temática: "300 anos de Zumbi: os quilombos contemporâneos e a luta pela cidadania" (Barbosa, 2024, p. 142). Na ocasião foi redigida uma carta na qual foram formuladas reivindicações dirigidas ao governo federal, entre elas aquelas relacionadas à educação. Silva (2021), pesquisadora e liderança quilombola que participou do evento em 1995, denominou como "Carta do I Encontro Nacional de Quilombos":

> Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação de 1º e 2º graus, especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico, formação e aperfeiçoamento de professores (Carta do I Encontro Nacional de Quilombos, 1995 *apud* Silva, 2021, p. 69).

A solicitação evidencia que a luta por uma educação que reconhecesse as especificidades e as realidades das comunidades quilombolas já integrava, de maneira explícita, a agenda política do movimento. Como registra Silva (2021, p. 70): "saímos da UnB decididos a criar a organização nacional para os quilombos, que hoje se chama CONAQ" (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), o que demonstra a importância daquele momento para a construção de uma articulação nacional das comunidades quilombolas.

A mobilização de 1995, portanto, insere-se em um processo mais amplo de organização e luta do Movimento Negro e do Movimento Quilombola por reconhecimento, direitos e políticas públicas, no qual a educação ocupava lugar de destaque. As pautas apresentadas naquele contexto contribuíram para ampliar a visibilidade das demandas da população negra e quilombola e para fortalecer a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas educacionais. É nesse percurso histórico de mobilização e conquista de direitos que se inscrevem os marcos normativos que, posteriormente, contribuíram para promover mudanças no campo educacional.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996 (Brasil, [2026]), pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, constitui um marco importante para a incorporação das relações étnico-raciais ao currículo da educação nacional. A partir dessa conquista e da instituição das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais-DCNs/ERER (Brasil, 2004), ampliaram-se as bases normativas que contribuíram para a aprovação do Parecer 16/2012 (Brasil, 2012a) e da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Brasil, 2012b), que definiu as DCNsEEQEB. A elaboração dessa legislação foi resultado de um processo de construção que contou com participação social e institucional. O processo contou com um grupo assessor formado por pesquisadores, por representantes da CONAQ e diversos setores governamentais, tendo como relatora a Professora Dra. Nilma Lino Gomes.

Ao propor uma matriz curricular própria, ancorada na territorialidade e na memória coletiva, essa normativa insere-se no campo das disputas curriculares, confrontando diretamente as epistemologias hegemônicas que ordenam a escola no Brasil e que, historicamente, produziram a invisibilidade negra. Gomes (2017) analisa esse processo de apagamento:

> Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (Gomes, 2017, p. 42-43).

As DCNsEEQEB (Brasil, 2012b) tensionam essa "Pedagogia das Ausências", fundando-se na resistência e na persistência da sabedoria ancestral. Inspirada na "Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências", de Boaventura de Sousa Santos (2002), Gomes (2017) desenvolve essa categoria como um procedimento teórico-epistemológico que visa fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação entre educação e movimentos sociais, trazendo à luz saberes e conhecimentos historicamente silenciados pelas políticas curriculares dominantes. Trata-se, portanto,

de reconhecer conhecimentos e referências culturais historicamente desconsideradas por um currículo eurocêntrico e monocultural.

Esse processo de violência epistêmica dialoga diretamente com o conceito de epistemicídio desenvolvido por Santos (2002, 2009) e aprofundado por Carneiro (2005), no contexto do racismo e da educação no Brasil. Para Carneiro (2005), o epistemicídio opera como um dispositivo de dominação que vai além da negação de conteúdos: trata-se do aniquilamento da capacidade cognitiva e da desvalorização da identidade intelectual do sujeito negro, promovidos historicamente por um sistema de ensino assentado na supremacia branca e eurocêntrica. Ao rejeitar os saberes e as tecnologias produzidos pela população negra e pelas comunidades quilombolas, a escola tradicional pode atuar como espaço de reprodução desse processo de desqualificação e rebaixamento subjetivo.

Ao analisar o cenário das Epistemologias do Sul, Nunes (2009) assim pondera:

> O projecto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos actores históricos no Sul global, sujeitos colectivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da Razão, das Luzes e do Progresso (Nunes, 2009, p. 233).

Para Nunes (2009), a modernidade ocidental perpetrou esse epistemicídio, nos termos propostos por Santos (2002), o que significou a morte e o aniquilamento de conhecimentos alternativos, em nome de uma razão excludente e pretensamente universal. A escola, ao reproduzir essa lógica, participa do processo de silenciamento da história e cultura negra, promovendo formas de conhecimento fragmentadas e desvinculadas das realidades territoriais. Contudo, Gomes nos lembra da ambivalência desse espaço:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Diante dessa natureza dialética da instituição escolar, as DCNsEEQEB (Brasil, 2012b) surgem como um instrumento político-pedagógico importante para a construção de possibilidades de superação das formas de invisibilização anteriormente discutidas. Elas materializam a possibilidade de superação apontada pela autora, ao afirmarem e validarem territórios, fazeres e cosmologias anteriormente ausentes do currículo hegemônico, contribuindo para uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo (Brasil, 2012b). Ao situar o território quilombola não como um mero espaço

físico, mas como um conceito pedagógico e matriz epistemológica viva, a legislação amplia a compreensão da Educação Escolar Quilombola para além de uma perspectiva restrita ao ensino rural e afirma o direito a uma formação contextualizada, intercultural e emancipatória.

As DCNsEEQEB (Brasil, 2012b) não podem ser compreendidas apenas como um marco normativo da política educacional brasileira, mas também como resultado de disputas históricas e seculares travadas pelo Movimento Negro em torno do reconhecimento de saberes, identidades e territorialidades historicamente subalternizadas. Ao tensionar a lógica monocultural e eurocêntrica que estruturou o currículo escolar brasileiro, essa normativa abre espaço para a construção de outras racionalidades pedagógicas e epistemológicas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender de que maneira a Educação Escolar Quilombola e o Currículo Crítico podem dialogar na constituição de práticas educativas comprometidas com a ancestralidade, a justiça epistemológica e o enfrentamento das desigualdades raciais.

Diálogos entre Educação Escolar Quilombola e Currículo Crítico: reescrevendo o currículo a partir do Quilombo

Pensar o diálogo entre a Educação Escolar Quilombola e o Currículo Crítico exige um deslocamento epistemológico radical: é preciso reconhecer que o Quilombo não é apenas um espaço geográfico ou histórico de resistência, mas também um sujeito coletivo, epistemológico, político e pedagógico. Na perspectiva hermenêutica dialética, a análise da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui as DCNsEEQEB (Brasil, 2012b), permite examinar as dimensões em que esse diálogo se concretiza, tomando como categorias analíticas a territorialidade, a memória ancestral, o projeto político-pedagógico e a justiça epistêmica. Esses eixos permitem analisar como as Diretrizes reconhecem o Quilombo como espaço de memória, territorialidade e produção de conhecimentos, tensionando epistemologias dominantes. Essa concepção pode ser observada na definição de Quilombo apresentada no art. 3º do documento:

> Art. 3º Entende-se por quilombos:
>
> I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
>
> II - comunidades rurais e urbanas que:
>
> a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

> b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
>
> III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012b, p. 3).

A definição legal de Quilombo enfatiza a autoatribuição, a trajetória histórica e, crucialmente, as relações territoriais específicas. Ao reconhecer a ancestralidade negra, a trajetória histórica, a resistência e os vínculos territoriais como elementos constitutivos dos grupos quilombolas, as Diretrizes ampliam as referências que podem orientar a educação escolar (Brasil, 2012b). Pensando conforme Apple (2006), essa mudança conceitual pode ser compreendida como um confronto com a "tradição seletiva", que historicamente moldou o currículo formal no Brasil a partir da matriz branca, urbana e ocidental. Assim, o reconhecimento jurídico dessas dimensões permite tensionar formas de conhecimento que historicamente desconsideraram a experiência quilombola.

A integração do conceito de Quilombo ao currículo pode favorecer uma pedagogia da resistência, da pertença e da autonomia. O Currículo Crítico, ao dialogar com a experiência quilombola, passa a ser compreendido como possibilidade de reparação histórica, afirmação das identidades e fortalecimento de pertencimento. Reescrever o currículo a partir do Quilombo pode, dessa forma, contribuir para a justiça epistêmica e para a descolonização do saber pedagógico. Essa intenção está expressa em alguns dos fundamentos organizacionais do art. 1º das DCNsEEQEB:

> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
>
> I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
>
> a) da memória coletiva; [...]
>
> c) dos marcos civilizatórios;
>
> d) das práticas culturais; [...]
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade [...] (Brasil, 2012b, p. 3).

A legislação determina que o ensino deve "alimentar-se" de dimensões historicamente pouco valorizadas ou marginalizadas por currículos hegemônicos, como a memória coletiva, a oralidade e a territorialidade. Esses elementos permitem compreender a memória ancestral como uma dimensão constitutiva da Educação Escolar Quilombola, por meio da transmissão e reelaboração de experiências históricas, referências culturais e conhecimentos comunitários.

Essa determinação legal pode ser interpretada como um deslocamento nas relações de poder epistêmico, ao reconhecer como fundamentos da educação escolar elementos historicamente pouco valorizados nos currículos hegemônicos. Ao estabelecer que a Educação Escolar Quilombola deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se desses elementos, as Diretrizes ampliam os referenciais que orientam a organização dessa modalidade e criam possibilidades de tensionamento da hegemonia curricular (Brasil, 2012b). Esse movimento é relacionado, nesta análise, à justiça epistêmica porque questiona os critérios pelos quais determinados conhecimentos são historicamente reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Assim, a valorização da memória ancestral não se limita à preservação do passado, mas envolve a transmissão e reelaboração de experiências, conhecimentos e práticas culturais, articulando-se à justiça epistêmica na construção curricular.

Quando essa normativa coloca em primeiro plano os saberes quilombolas, pode-se interpretar que ela abre espaço para uma inversão na lógica de poder e para a construção de um currículo que resista à homogeneização cultural e reconheça uma pluralidade de saberes. Assim, a Educação Escolar Quilombola não se limita a inserir conteúdos sobre cultura afro-brasileira em brechas de uma grade curricular rígida e fragmentada, mas possibilita pensar a reestruturação do currículo a partir da centralidade do Quilombo. Silva (2021, p. 79) acrescenta que é preciso "ir para o quilombo estudar a produção quilombola como espaço de libertação e não com aquele ensinado pelo colonizador." A partir dessa perspectiva, a centralidade dos saberes quilombolas pode contribuir para tensionar formas hegemônicas de transmissão de conhecimentos e fortalecer uma formação comprometida com a transformação social e a defesa do território.

Para garantir que essa pedagogia não seja desvirtuada nem reduzida a um discurso abstrato, o texto normativo estabelece também a relação entre a oferta da Educação Escolar Quilombola e os territórios e comunidades aos quais os estudantes pertencem (Brasil, 2012b). O art. 1º, inciso IV, prevê que:

> Art. 1º [...] IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012b, p. 03).

Essa determinação reforça a importância do vínculo entre escola, comunidade e território. Na perspectiva desta análise, esse vínculo evidencia a centralidade da territorialidade como princípio pedagógico e político da Educação Escolar Quilombola. A proximidade territorial não se reduz à dimensão logística, pois

pode favorecer a articulação do currículo com a identidade, a memória coletiva e as experiências dos sujeitos.

A relevância desse vínculo entre escola, território e comunidade pode ser observada na pesquisa de Costa (2012), realizada com jovens do ensino médio moradores de uma comunidade quilombola e estudantes de uma escola localizada fora da localidade onde viviam. A autora constatou que a instituição não valorizava as culturas quilombolas da região, distanciando-se das vivências, dos costumes e das experiências dos estudantes. Em contrapartida, os jovens valorizavam a escola e a educação como meios necessários para alcançar ascensão econômica e contribuir para o progresso da comunidade onde viviam (Costa, 2012). A pesquisa evidencia uma contradição: embora a escola pouco incorporasse as referências culturais dos estudantes, estes reconheciam a escolarização como possibilidade de transformação de suas condições de vida, sem que isso significasse o abandono do seu pertencimento quilombola.

Essa relação entre território, escola e comunidade ganha densidade teórica quando analisada a partir da teoria da resistência de Henry Giroux (1986). Para o autor, a escola não opera como um espaço de reprodução mecânica das ideologias dominantes, mas sim como um terreno contestado e repleto de contradições. Nesse sentido, a experiência analisada por Costa (2012) evidencia a coexistência entre o pertencimento quilombola dos estudantes, a pouca valorização de suas referências culturais pela escola e o reconhecimento da escolarização como possibilidade de transformação individual e comunitária.

Essa articulação também encontra respaldo em produções que discutem a Educação Escolar Quilombola e a necessidade de um currículo vinculado às experiências e aos saberes das comunidades. Silva (2012), ao analisar a experiência educacional do território quilombola de Conceição das Crioulas, evidencia que o projeto político-pedagógico é construído com a participação da comunidade e se constitui como instrumento de construção identitária coletiva e de participação social. A autora também evidencia, no âmbito curricular, a importância da incorporação da história, da vida cotidiana, dos saberes comunitários e do protagonismo quilombola, elementos que contribuem para aproximar a escola da realidade do território.

A experiência analisada por Silva (2012) permite compreender que a construção de uma proposta educativa vinculada ao território não se restringe à organização das atividades escolares, mas envolve a participação da comunidade na definição dos sentidos da educação e dos conhecimentos que devem integrar o currículo. Ao discutir o Projeto Político-Pedagógico e o currículo de Conceição das Crioulas, a autora

evidencia um movimento de construção de uma educação articulada à identidade, à territorialidade e às experiências dos sujeitos quilombolas.

Nessa perspectiva, o pertencimento comunitário e a relação com o território constituem dimensões importantes da proposta educativa analisada por Silva (2012). Ao aproximar a escola da vida e da realidade da comunidade, essa experiência tensiona modelos curriculares que desconsideram os saberes, as histórias e as experiências dos grupos quilombolas. O território funciona, assim, como um elemento de sustentação política e epistemológica diante das pressões reprodutivas do sistema de ensino hegemônico, permitindo que as experiências vividas e os sonhos dos grupos subordinados (Giroux, 1997) possam fundamentar práticas de resistência e construção de alternativas pedagógicas.

Nesse contexto, o Currículo Crítico se fortalece, ao reconhecer que o conhecimento deve partir da realidade vivenciada. A escola quilombola torna-se um espaço de "reexistência", na medida em que pode tensionar modelos coloniais de subjetivação. Os princípios norteadores apresentados no art. 7º da normativa dialogam diretamente com essa visão. Considerando as categorias analíticas deste estudo, não é necessário reproduzir integralmente todos os seus princípios. São destacados, a seguir, aqueles que apresentam relação mais direta com a territorialidade, a memória ancestral, o projeto político-pedagógico e a justiça epistêmica:

> Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político pedagógicas pelos seguintes princípios:
>
> III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
>
> IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
>
> XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
>
> XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
>
> XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (Brasil, 2012b, p. 4).

A seleção desses princípios permite aproximar o texto normativo das categorias analíticas definidas para esta pesquisa. O reconhecimento da história, dos espaços e dos tempos de aprendizagem dos sujeitos quilombolas relaciona-se à memória ancestral; o conhecimento dos processos históricos de luta pelos territórios aproxima-se da territorialidade; e a apropriação dos conhecimentos tradicionais e das formas

de produção das comunidades dialoga diretamente com a justiça epistêmica. Em diálogo com o Currículo Crítico, esses princípios estabelecem referências para uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural. A valorização da história dos Quilombos e dos conhecimentos tradicionais constitui, nessa perspectiva, uma possibilidade de descolonização do saber.

A análise do art. 8º segue o mesmo procedimento de seleção, priorizando os dispositivos que apresentam relação direta com as categorias da pesquisa (Brasil, 2012b). Foram destacados aqueles incisos que articulam currículo, projeto político-pedagógico, participação da comunidade, presença de profissionais locais, conhecimentos quilombolas, território e patrimônio cultural:

> Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:
> IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
> VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
> VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
> IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
> XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
> XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas (Brasil, 2012b, p. 6).

A seleção desses dispositivos evidencia uma aproximação mais direta com as categorias de análise. O inciso VII estabelece a articulação entre o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, aspecto diretamente relacionado à justiça epistêmica. O inciso VIII vincula o projeto político-pedagógico às especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades, permitindo compreendê-lo para além de uma dimensão administrativa. O inciso IX amplia a participação das comunidades na gestão escolar, enquanto os incisos XI e XIV reforçam a presença da realidade, das tradições e do patrimônio cultural quilombola nos materiais e processos educativos, articulando-se especialmente às categorias de memória ancestral e justiça epistêmica.

A presença preferencial de professores e gestores quilombolas, prevista no inciso IV, também merece problematização. Embora a norma reconheça a importância da

presença de profissionais pertencentes às próprias comunidades, essa previsão não deve ser compreendida apenas como uma questão de representatividade. Ela pode favorecer a aproximação entre escola, comunidade e território, na medida em que esses profissionais trazem experiências, referências culturais e vínculos comunitários que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao mesmo tempo, a previsão normativa não garante, por si só, que esses conhecimentos sejam incorporados ao currículo ou que a presença de profissionais quilombolas resulte em transformação das práticas escolares. Sua efetivação depende das condições concretas de organização da escola e das relações estabelecidas com a comunidade. Essa disposição também estabelece uma aproximação com os pressupostos do Currículo Crítico, ao reconhecer que os sujeitos que integram a comunidade escolar podem ocupar lugar ativo na produção e circulação dos conhecimentos. Nesse sentido, a presença de profissionais quilombolas pode contribuir para tensionar a separação entre conhecimento escolar e experiência comunitária, desde que acompanhada de condições institucionais que favoreçam sua participação efetiva na construção curricular.

A valorização dos conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas pode ser relacionada à crítica de Freire (2025) à educação bancária, na medida em que abre espaço para uma prática pedagógica que considere os sujeitos e seus conhecimentos como parte do processo educativo. Ao exigir que o fazer pedagógico considere os conhecimentos construídos pelas comunidades, a normativa cria possibilidades de aproximação com a concepção freireana de educação problematizadora, na qual os sujeitos não são reduzidos a receptores passivos de conhecimentos descontextualizados. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de práxis freireana fundada na valorização do conhecimento situado e construído coletivamente.

O diálogo entre as DCNsEEQEB (Brasil, 2012b) e o Currículo Crítico aponta para um horizonte em que a escola pode tensionar processos de epistemicídio e pode constituir-se como território de emancipação. Essa possibilidade, contudo, depende da apropriação da normativa e das disputas curriculares no cotidiano escolar. Nesse movimento, torna-se necessário reconhecer uma tensão conceitual: a emergência do Quilombo como sujeito epistemológico tensiona o Currículo Crítico ao colocar em evidência dimensões da experiência quilombola que precisam ser consideradas na construção curricular. Silva (2020) evidencia, nesse contexto, a centralidade da ancestralidade e da territorialidade na constituição dos conhecimentos e das experiências quilombolas. A partir dessa contribuição, é possível ampliar a análise das relações de classe para outras dimensões constitutivas da experiência quilombola, como a ancestralidade e a territorialidade.

Essa ampliação permite retomar a memória ancestral e a justiça epistêmica como dimensões articuladas da construção curricular. Se a memória ancestral reúne experiências, conhecimentos, práticas e referências culturais produzidas e transmitidas pelas comunidades, a justiça epistêmica diz respeito, nesta análise, à necessidade de questionar os processos históricos que definiram determinados conhecimentos como legítimos e outros como inferiores, ausentes ou secundários no espaço escolar. As DCNsEEQEB (Brasil, 2012b), ao reconhecerem esses saberes e práticas como fundamentos da Educação Escolar Quilombola, oferecem elementos normativos que permitem interpretar esse movimento como uma possibilidade de enfrentamento dessas hierarquizações epistemológicas.

Nesse percurso, o projeto político-pedagógico também se apresenta como dimensão articuladora das demais categorias. Ao determinar que o projeto político-pedagógico considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o art. 8º oferece uma referência para que a organização pedagógica da escola dialogue com o território, com a memória e com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. Essa disposição aproxima-se da reflexão de Silva (2012), para quem a vida comunitária deve ocupar lugar central no Projeto Político-Pedagógico, entrelaçando educação e luta social.

A leitura da normativa a partir dos referenciais de Apple (2006) e Giroux (1986, 1997) evidencia que as Diretrizes (Brasil, 2012b) oferecem referências para processos de resistência curricular. Essa resistência pode ser articulada à práxis libertadora de Paulo Freire, ao considerar ancestralidade e territorialidade na construção de uma educação voltada à conscientização crítica e justiça epistêmica. Desse modo, territorialidade, memória ancestral, projeto político-pedagógico e justiça epistêmica constituem dimensões articuladas para compreender as possibilidades de diálogo entre a Educação Escolar Quilombola e o Currículo Crítico. São esses pressupostos, articulados às tensões e aos desafios identificados ao longo da análise, que delimitam as reflexões conclusivas deste estudo.

Considerações finais

A análise empreendida neste estudo evidenciou que as DCNsEEQEB, consubstanciadas na Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Brasil, 2012b), constituem um importante marco normativo para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Ao valorizar os saberes ancestrais e instituir o combate explícito ao racismo, o documento estabelece um arcabouço legal que amplia as possibilidades de reconhecimento das especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas no

campo educacional. A análise das categorias territorialidade, memória ancestral, projeto político-pedagógico e justiça epistêmica evidenciou que esses elementos se encontram articulados no texto das Diretrizes e podem contribuir para tensionar formas hegemônicas de organização curricular e de legitimação dos conhecimentos escolares.

Contudo, a efetivação dessa proposta enfrenta o desafio complexo de romper com as estruturas sociais e educacionais marcadas pelo racismo e por processos históricos de invisibilização dos saberes e das experiências quilombolas, exigindo que o texto legal se transforme em uma realidade pulsante no cotidiano das instituições de ensino. Nesse cenário, a escola em contexto quilombola não pode ser compreendida apenas como uma unidade administrativa situada em um território específico, mas como um espaço educativo vinculado às comunidades, às suas experiências históricas, aos seus modos de vida e aos conhecimentos produzidos em seus territórios.

Para que essa herança cultural e política seja reconhecida e incorporada aos processos educativos, é fundamental que o projeto político-pedagógico esteja articulado às especificidades históricas, culturais, sociais, políticas e identitárias das comunidades quilombolas, conforme estabelece a Resolução (Brasil, 2012b). Assim, a instituição escolar pode constituir-se como espaço de valorização da memória coletiva, da identidade e dos saberes quilombolas, contribuindo para processos de resistência e reexistência diante de uma lógica curricular historicamente marcada pela homogeneização cultural. Essa transformação, contudo, requer condições teórico-metodológicas que possibilitem aos profissionais da educação compreender e enfrentar os processos de silenciamento e apagamento dos conhecimentos e experiências negras no currículo escolar.

Pautada na hermenêutica dialética, esta investigação sustentou-se no Currículo Crítico, em diálogo com referenciais da Teoria Crítica do Currículo e com estudos decoloniais, que permitem questionar a pretensa neutralidade do conhecimento escolar e compreender as relações de poder envolvidas em sua seleção e legitimação. Ao convocar os referenciais que guiaram esta investigação, compreende-se, pois, que as DCNsEEQEB (Brasil, 2012b) estabelecem referências normativas que podem tensionar aquilo que Apple (2006) denomina "tradição seletiva" do saber oficial. A normativa reconhece a oralidade, a memória coletiva, as práticas culturais e a territorialidade como fundamentos da Educação Escolar Quilombola, deslocando o lugar historicamente atribuído aos conhecimentos e às experiências das comunidades quilombolas no currículo escolar. Nessa perspectiva, o Quilombo pode ser compreendido não apenas como objeto de estudo, mas como espaço de produção de conhecimentos, experiências e referências culturais que participam da construção curricular.

Essa transformação da escola em um espaço de possibilidades de resistência e contestação alinha-se à perspectiva de Giroux (1986, 1997), que recusa a visão da escola como mero aparelho de reprodução mecânica das desigualdades sociais. Em diálogo com essa perspectiva, as Diretrizes apresentam referências que permitem compreender a escola em contexto quilombola como espaço de contradição, participação e resistência cultural (Brasil, 2012b). Nela, professores e estudantes podem assumir um papel ativo nos processos político-pedagógicos, especialmente quando o currículo considera o território, as vivências e os conhecimentos produzidos pelas comunidades.

Essa dinâmica encontra aproximações com a perspectiva de práxis e dialogicidade de Paulo Freire (2025). Ao reconhecer os sujeitos e os conhecimentos produzidos em suas experiências históricas e territoriais, a normativa oferece possibilidades de diálogo com uma educação problematizadora, que se distancia da lógica bancária e descontextualizada do ensino. Contudo, a distância entre as possibilidades inscritas no texto normativo e sua concretização nas práticas escolares permanece como um desafio. Sua efetivação depende de condições institucionais, pedagógicas e formativas que possibilitem a construção de práticas curriculares articuladas às especificidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas, bem como da disponibilidade de materiais didáticos contextualizados e de condições adequadas para o desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Nesse sentido, o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola demanda a efetivação das disposições estabelecidas pelas DCNsEEQEB (Brasil, 2012b), de modo que a articulação entre o Currículo Crítico e a realidade sociocultural das comunidades possa ultrapassar o plano normativo e alcançar as práticas pedagógicas. Para isso, a participação das comunidades quilombolas nos processos de construção e implementação do projeto político-pedagógico e nas decisões relacionadas à organização curricular constitui uma dimensão fundamental, especialmente quando se considera a gestão democrática prevista pelas próprias Diretrizes.

É necessário, portanto, que o compromisso com essa modalidade de ensino se materialize em políticas públicas e em práticas educacionais capazes de dar concretude aos princípios estabelecidos pela própria normativa. Como desdobramento deste estudo, pesquisas de caráter empírico poderão investigar os desafios e as possibilidades de construção de práticas curriculares articuladas à ancestralidade, à territorialidade e à produção de conhecimentos, aprofundando a compreensão sobre os modos pelos quais os princípios normativos analisados se concretizam no cotidiano das escolas e dos territórios quilombolas, considerando as vozes, os saberes e as experiências das próprias comunidades. Desse modo, o currículo escolar pode constituir-se como um espaço de construção de uma educação emancipadora e de justiça epistêmica, na qual a

memória ancestral, a territorialidade, o projeto político-pedagógico e o reconhecimento dos conhecimentos/saberes quilombolas estejam articulados a uma formação crítica, democrática e antirracista.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Pesquisas em educação escolar quilombola**: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019. Londrina, PR.: Editora Sorian, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2012a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cciviL_03//decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **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", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola/pceb016_12.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 24 set. 2026.

COSTA, Ligia Marise Lima. **"Sou quilombola, bom aluno e bom de bola"**: a constituição identitária de alunos do ensino médio: um estudo histórico antropológico com jovens moradores de uma comunidade remanescente de quilombo do sertão mineiro, Minas Novas-MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_CostaLML_1.pdf. Acesso em: 24 set. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2025.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ana Maria Saul. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59. (Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 6. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. (Temas Básicos em Educação e Ensino).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. cap. 6, p. 215-242.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/1285. Acesso em: 24 set. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Givânia Maria da. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação. *In*: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (org.). **Educação e práticas comunitárias**: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do

Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2020. p. 85-106. Disponível em: https://praticaseducativas.org.br/documentos/Livro_Digital_Pesquisa.pdf. Acesso em: 24 set. 2026.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/12533. Acesso em: 28 set. 2026.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. *In*: SILVA, Givânia Maria da *et al.* (org.). **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.