

## EDUCAÇÃO DECOLONIAL E DIRETRIZES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 8/2012 PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Angelita Rosa de Oliveira Rocha<sup>1</sup> e Eliane Maria de Souza Nogueira<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo teve por objetivo de analisar como a atual legislação educacional de Modalidade Escolar Quilombola relaciona-se com o fortalecimento da interculturalidade crítica na perspectiva de uma educação decolonial e qual o papel que o Estado, efetivamente, assume na aplicabilidade dos preceitos legais no âmbito prático das relações socioeducacionais nesses territórios. Trata-se de uma investigação que busca as relações possíveis dos preceitos legais com a perspectiva dos estudos decoloniais, como meio de problematizar as práticas pedagógicas que não reconhecem a diversidade étnico-racial e os saberes tradicionais como conteúdo curricular. A intenção é potencializar a atividade de ensino da capacidade de resposta às comunidades excluídas pela tradição seletiva dos currículos oficiais e fomentar a crítica ao contexto epistemológico da Modernidade presente nos currículos do Ensino Básico brasileiro.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Aprendizagem Quilombola; Interculturalidade; Educação Étnico-racial.

## DECOLONIAL EDUCATION AND CURRICULAR GUIDELINES: AN ANALYSIS OF RESOLUTION Nº 8/2012 FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION

### Abstract

The present article aimed to analyze how the current educational legislation regarding Quilombola School Modality relates to the strengthening of critical interculturality from a decolonial perspective and what role the State effectively assumes in the applicability of legal precepts in the practical scope of socio-educational relations in these territories. This is an investigation that seeks the possible relations of legal precepts with the perspective of decolonial studies, as a means to problematize pedagogical practices that do not recognize ethnic-racial diversity and traditional knowledge as curricular content. The intention is to enhance the teaching activity of responding to communities excluded by the selective tradition of official curricula and to foster criticism of the

<sup>1</sup> Doutoranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Campus III. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, Juazeiro-BA.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Biológicas. Docente Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Campus VIII, Paulo Afonso-BA. Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

epistemological context of Modernity present in Brazilian Basic Education curricula.

**Keywords:** Decoloniality; Quilombola Learning; Interculturality; Ethnic-racial Education.

## 1. Introdução

O Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, desenvolveu políticas e diretrizes educacionais para o ensino, a serem adotadas pelos estados e municípios. Nesse contexto, foi aprovado o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Essa resolução delibera, em seu primeiro artigo, sobre a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino na Educação Básica, definindo seus parâmetros de atuação. De acordo com a resolução, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é fundamentada em vários pilares, incluindo a preservação da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas em todo o país, além da valorização da territorialidade (Brasil, 2012). Essas diretrizes fornecem uma base sólida para a implementação de uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa, visando atender às necessidades específicas das comunidades quilombolas em todo o território nacional.

Desde a sua elaboração seguiu à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecendo que a Educação Escolar Quilombola seja fomentada em unidades escolares inseridas em seus próprios territórios, baseado na cultura ancestral, com uma pedagogia própria e, sobretudo, reconhecendo e valorizando a identidade étnico-racial de cada comunidade quilombola<sup>3</sup>. Ainda é uma política pública em construção, e, portanto, a formação quilombola ainda acontece nas comunidades, por meio do compartilhamento de saberes e saberes ancestrais (Brasil, 2012).

---

<sup>3</sup>De acordo com o Art. 3 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 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, 2012).

Nessa perspectiva, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representem um avanço significativo, é fundamental que sejam acompanhadas por políticas e práticas efetivas que garantam sua implementação e eficácia na redução das desigualdades educacionais vivenciadas pelos povos quilombolas. Ao destacar as formas de ensinar e aprender, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos essenciais para a construção de um currículo, ainda, evidencia a necessidade de reconhecer e incorporar as práticas educativas locais. É ressaltada a indissociabilidade da educação escolar com a realidade local, enfatizando a importância do diálogo com a cultura, diversidade, identidade e conhecimentos das comunidades quilombolas. (Souza, 2015).

Partindo desse pressuposto, o currículo escolar quilombola é concebido como um instrumento que promove a ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e valorizando os saberes produzidos nas práticas sociais quilombolas. A construção de um currículo escolar quilombola é vista como viável e necessária, exigindo a incorporação dos “atos de currículo”<sup>4</sup> dos povos e comunidades quilombolas (Souza, 2015).

Ao analisar os processos educacionais a partir de conceitos como decolonialidade, que representa a busca pela visibilidade do conhecimento, das formas de conhecer, das lutas, saberes e valores dos povos que foram subalternizados, Oliveira; Candau (2010) se baseiam nos estudos de Walsh (2009) para enfatizar que:

[...] a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Oliveira; Candau, 2010, p. 13).

Walsh (2009) propõe uma visão pedagógica que vai além dos processos de transmissão de saber, concebendo a pedagogia como política cultural e propondo uma nova geopolítica do conhecimento. Desse modo, pretende-se, a partir desse referencial teórico, refletir sobre o pensamento decolonial latino-americano e as relações com o arcabouço legal que embasa a Educação Escolar Quilombola no Brasil, assim como os desafios de se levar à prática os preceitos legais.

<sup>4</sup> Para Macedo (2007; 2011 e 2012), “atos de currículo” refere-se às ações dos atores/autores para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos, por se dar em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por responsabilização e participatividade dos sujeitos.

Por essa razão, esse estudo tem o objetivo de analisar como a atual legislação educacional de Modalidade Escolar Quilombola relaciona-se com o fortalecimento da interculturalidade crítica na perspectiva de uma educação decolonial e qual o papel que o Estado, efetivamente, assume na aplicabilidade dos preceitos legais no âmbito prático das relações socioeducacionais nesses territórios.

## 2. Metodologia

O estudo apresenta um recorte de uma tese cujo tema discorre sobre os aspectos legais e práticos da Educação Escolar Quilombola: abordagens no território de Identidade Bacia do Paramirim-BA, que compreendeu no período de pesquisa 2020 a 2024. A escolha da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento da pesquisa mantém relação com a natureza do problema a ser investigado e com o conjunto de valores que norteia a visão de mundo da pesquisadora. Em virtude dos propósitos da pesquisa, o processo de investigação teve abordagem qualitativa de caráter exploratória condizente com Prodanov e Freitas (2013).

A pesquisa exploratória geralmente pressupõe pesquisa bibliográfica como fonte de pesquisa e representa um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Sua composição é com base em buscas de trabalhos indexados em bases de dados como: *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Capes*. E pela particularidade do problema considerou-se adequada a adoção das abordagens metodológicas para análise de conteúdo de Bardin (2011).

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), é dividida em três etapas distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Quando aplicada a uma investigação documental, essa abordagem envolve o uso de métodos específicos para examinar comunicações, com o propósito de extrair, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, o conteúdo das mensagens e identificar indicadores que possam fornecer conhecimentos sobre as circunstâncias de produção ou recepção dessas mensagens. Os procedimentos metodológicos adotados visam a apresentar um panorama que, com base na análise dos documentos selecionados, explore as possíveis relações entre o arcabouço legal da Educação Escolar Quilombola e a perspectiva decolonial, bem como os desafios potenciais para sua implementação nas práticas curriculares das comunidades quilombolas consideradas no contexto da pesquisa.

Sobre os documentos normativos, à coleta de dados iniciou-se após a estrutura de suporte documental no contexto específico da Educação Básica conforme destaque: a Lei nº 10.639/2003 e 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Relações Étnicas e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 7/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que garantem o respeito ao modo de vida das comunidades campeesina, indígenas e quilombolas nas escolas que as atendem: Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em conformidade com a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 e também o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014 à 2024. No contexto desse estudo, os documentos selecionados para a análise constituem o arcabouço legal da educação nas últimas décadas, buscando na interface dos eixos temáticos a relação com a crítica dos estudos decoloniais.

### **3. Construção de identidade das comunidades remanescentes quilombolas**

A Educação Escolar Quilombola requer uma mudança de paradigma, que reivindica a emergência de uma nova propositura na formação de professores, que necessitam estabelecer o intercâmbio crítico entre os saberes da base curricular comum e os saberes da tradição quilombola. Freire (2014) aborda os percursos para a quebra e circunstância desse novo paradigma: o conviver, a troca de experiências, a dialogicidade, o encontro, o olhar emocionado.

No âmbito das políticas públicas educacionais para promoção de igualdade racial, em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639, sendo uma das primeiras e mais expressivas formas de ação afirmativa para enfrentar uma série de distorções presentes na educação brasileira. Ao tornar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos estudantes brasileiros, criou-se uma demarcação seguida por uma sucessão de medidas que compreendem, dentre outras demandas, a implementação de unidades escolares em comunidades remanescentes quilombolas. Essas, por sua vez, em última instância, devem desenvolver currículos com habilidades e competências condizentes com a cultura local com características às especificidades desses contextos (Brasil, 2003).

Portanto, o desenvolvimento da identidade das comunidades remanescentes quilombolas decorre da afirmação própria, que implica na defesa de sua identidade e na ligação simbólica com o território, fundamentada em valores, tradições e resistências coletivas. Ao abordar o currículo em relação aos desafios socioculturais e à identidade, Ferreira (2014) salienta que o currículo, cultura e identidade estão estreitamente interligados, pois o currículo reflete as diferentes e divergentes concepções de vida social, aquelas pelas quais um grupo luta. Nesse sentido, compreende-se que os Currículos nas Escolas Quilombolas fornecem elementos que viabilizam uma maneira específica de existir, perceber e interagir com o mundo (Ferreira, 2014).

As vivências e as experiências dessas comunidades relacionam-se com o espaço escolar, cotidianamente, em busca de compreender o processo de construção cultural que visa o fortalecimento de saberes ancestrais e a criação de novos saberes. Essa busca acaba corroborando a concepção de um currículo que leva em consideração outros modos de pensar e conhecer o mundo, e, todavia, que valorizem no currículo as diversidades e os elementos culturais. Tendo em vista que essa política pública cujo movimento é de ação afirmativa, reconhecimento e valorização de saberes históricos, pluriétnico, democrático e



intercultural e de perspectiva decolonial<sup>5</sup>, a fim de viabilizar o fortalecimento das memórias e culturas africanas e afro-brasileira (Ferreira, 2014).

Em termos legais, há um arcabouço jurídico que sustenta dimensões próprias da educação nas comunidades quilombolas, determinando a estruturação de políticas públicas específicas para essas comunidades no contexto brasileiro. São suportes legais importantes para buscar a efetivação de ações que promovam o fortalecimento da igualdade racial e social das comunidades quilombolas.

A saber: Constituição Federal de 1988 nos Artigos 215 e 216 – demonstra o direito das comunidades à preservação de sua própria cultura; Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – Direito à posse das terras de comunidades remanescentes de quilombos; Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 – demonstra a regularização fundiária de terras de quilombos e expõe as obrigações do governo; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (Dec. 5051/2004) – trata-se do direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais; Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 – estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007 – evidencia sobre a gestão integralizada para o cumprimento da Agenda Social Quilombola no contexto do Programa Brasil Quilombola; Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98 de 26 de novembro de 2007 - institui o cadastro nacional de remanescentes das comunidades dos quilombos; Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial; Orientação Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009 – regulariza o processo para identificação, reconhecimento, desintrusão, delimitação, demarcação, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Leite, 2000).

No contexto específico da educação básica, destacam-se: Lei Federal nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução nº 7/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que garante respeito aos modos de vida às comunidades camponesas, indígenas e quilombolas das escolas que as atendem; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pela Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2012).

No plano educacional, uma regulamentação que reconhece “a perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do

<sup>5</sup> O termo “decolonial” refere-se a uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 que inseriu na América Latina o debate pós-colonial, no sentido de impulsionar transformações nos campos sociais, epistemológicos, políticos e de produção da vida. Tem relação com o enfrentamento da colonialidade que permanece operando ainda nos dias atuais. Walsh (2009) utiliza o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Assim, quer salientar que a intenção não é apenas superar o momento colonial pelo momento pós-colonial, uma vez que a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência.

'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (Candau, 2008, p. 51). Ao promover a interculturalidade crítica, Wash (2009), a partir da relevância dos elementos educativos quilombolas, consideram-se os educandos como sujeitos complexos, produtores de cultura e saberes, buscando romper com séculos de silenciamento nos currículos escolares.

Segundo Carril (2017), a cultura escolar precisa ser modificada para incluir a diversidade, tendo em vista que as políticas públicas representam avanços significativos ao inserir os afrodescendentes na sociedade. Sobre tudo, as narrativas quilombolas conferem significados às condições atuais ligadas ao território, que vai além do aspecto físico, assumindo um valor simbólico de pertencimento e poder.

#### **4. A crítica epistemológica decolonial e os ecos na legislação educacional brasileira**

Após longo período de reivindicações de diversas entidades do Movimento Negro e outros agentes da luta antirracista no Brasil, o reconhecimento da diversidade de histórias e culturas passou a receber contornos institucionais a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Nesse contexto, um conjunto de dispositivos legais, que inicia uma política curricular educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas, evidenciou o esforço de promover na prática pedagógica a visibilidade das culturas e histórias de grupos sociais sistematicamente silenciados (Carril, 2017).

Os ecos do multiculturalismo e as provocações dos estudos decoloniais contribuíram na fundamentação teórica necessária às políticas públicas curriculares no Brasil. De acordo com Silva e Brandin (2008), entre um dos fundamentos do multiculturalismo está a capacidade de levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação, pensando formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas nos currículos escolares. Os estudos decoloniais que, entre outras formulações, denunciam os efeitos permanentes do colonialismo, chamam a atenção para a necessidade de desnaturalização os discursos pautados pela lógica eurocêntrica hegemônica.

Césaire (1978) em sua obra "Discurso sobre o Colonialismo" trata do pensamento antropológico, sociológico psicológico, teológico e literário europeu, construído na lógica do colonialismo, justificando a colonização diante do discurso de desqualificação dos povos não-europeus: "os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais" (Quijano, 2005, p. 118). Como denuncia Mignolo (2005), a auto narrativa europeia coloca a si mesma como o centro do mundo, o único povo dotado de capacidade criadora e sua cultura como universal.

De acordo com Penna (2014), a proposta dos estudos decoloniais é problematizar as categorias de interpretação próprias do eurocentrismo através da explicitação dos mitos que o constroem. Nesse contexto, o caráter

pedagógico da proposta decolonial tem base na denúncia, no conteúdo programático do currículo, dos discursos coloniais como mitos criados com a intenção de justificar a dominação. Ainda aborda, uma literatura pós-colonial pondera a desconstrução do mito do eurocentrismo, por meio do paradigma da colonialidade/modernidade, de maneira a produzir um saber menos colonizado e excludente. Na prática curricular, esse processo é materializado com a visibilidade de práticas socioculturais excluídas, histórias e culturas negligenciadas em suas formas de produzir conhecimentos, saberes e realizações (Penna, 2014).

Os estudos decoloniais apontam para o que identificam como o favorecimento histórico da expressão verbal: o direito à voz dos povos que foram silenciados, a necessidade de redefinir a autoridade para falar e o favorecimento histórico da articulação são aspectos sublinhados pelos pesquisadores decoloniais (Moore, 2007).

É neste contexto que identificamos ecos do pensamento decolonial nos dispositivos da legislação educacional das duas últimas décadas. Para Moore (2007), por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) instituem algumas deliberações de conteúdo programático no ensino de história que propõem uma reorientação epistemológica de interpretação da história, tirando o foco da perspectiva da escravização e reivindicando a história da ancestralidade africana, suas lutas pela independência política e destacando as civilizações que contribuíram significativamente para o avanço da humanidade (Brasil, 2004).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004), os preceitos legais dizem respeito à incorporação de uma mudança de paradigma no cotidiano das escolas, orientando o ensino de Cultura Africana abrangendo as contribuições das sociedades africanas para a ciência e filosofia ocidentais, nas tecnologias para agricultura de benefício aos cultivos, de edificações e de mineração trazidas pelos trabalhadores africanos escravizados, bem como a produção artística, científica e política na atualidade (Brasil, 2004).

No arcabouço legislativo específico da Educação Escolar Quilombola, a Resolução CNE/CEB Nº 08/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, estabeleceu que a Educação Escolar Quilombola desenvolva-se em estabelecimentos educacionais situados em suas próprias terras, baseia-se na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria, conforme a especificidade étnico e cultural de cada comunidade, respeitando a sua história, a territorialidade, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos dos povos tradicionais: o que denota uma proposta de giro epistemológico, em termos curriculares, reorientando a abordagem histórica, tal como orienta a crítica decolonial (Brasil, 2012).

Além de orientar a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as características históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, também orienta a implementação de um currículo educacional aberto, flexível e interdisciplinar, os artigos 8 e 15 da Resolução CNE/CEB Nº 08/2012 estabelecem princípios que dialogam com o



pensamento decolonial. Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 08/2012, os artigos 34, 35, 37 e 38, que tratam pontualmente dos currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, estabelecem diretrizes que exigem a visibilidade e reposicionamento do lugar de fala de grupos sociais historicamente silenciados nos currículos escolares (Brasil, 2012).

Do ponto de vista da regulamentação, a partir de 2003, lutas históricas foram traduzidas em dispositivos legais que destacam o compromisso da atuação docente com o processo de construção de representações positivas sobre as populações indígenas e negras, urbanas e rurais. No entanto, é preciso analisar o nível de institucionalização das diretrizes oficiais nas práticas pedagógicas das unidades de ensino.

Inúmeros são os desafios para a efetivação dos preceitos legais e, entre eles, é preciso debruçar-se na atuação do Estado, especialmente, em termos de formação docente e suporte para que as determinações se traduzam em ações. No contexto das relações de poder em uma sociedade capitalista é preciso avaliar para quais grupos interessam a manutenção de papéis sociais estabelecidos no contexto da colonialidade (Moore, 2007).

## **5. Desafios da Educação Escolar Quilombola na construção do currículo decolonial e formação docente**

Compreender a proposta de uma educação decolonial no contexto da Educação Escolar Quilombola, torná-la ação e prática de reflexão no cotidiano das escolas é certamente um grande desafio. Conforme citado anteriormente no contexto deste artigo, Walsh (2009), uma das expoentes dos estudos decoloniais, propõe uma visão pedagógica que vai além dos processos de transmissão de saber. Para a autora, a pedagogia é concebida como política cultural e, sendo assim, a construção de um currículo decolonial na prática prevê uma nova geopolítica do conhecimento.

Ainda que a legislação brasileira tenha avançado no tratamento dessas questões, a dimensão prática carece de instrumentos que favoreçam a desnaturalização da visão europeia, ainda hegemônica nas práticas curriculares, e na dissolução de estereótipos sobre os grupos humanos que foram subalternizados nas relações históricas de poder.

Segundo Miranda (2012), é possível compreender como a implementação da Educação Escolar Quilombola rompeu com os estereótipos sociais da população negra na sociedade e no sistema educacional. Porém, apesar de sua existência e regulamentação, ainda se encontra em situação adversa, uma vez que ainda não há escolas em todas as comunidades quilombolas, e, quando há, as condições são precárias.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação, no entanto, é preciso refletir sobre os obstáculos que impedem que esse direito se efetive de fato. De acordo com Apple (2001, p. 43-44), a manutenção de relações de poder é fruto de processos em que os grupos dominantes conseguem se estabelecer, hegemonicamente, conquistando o

“consenso ativo”. No plano educacional, esses consensos inserem-se nas práticas curriculares, nas propostas pedagógicas e no modo como vão estruturando as instituições educacionais. Em condições assim, a atuação docente precisa ser dotada de capacidade contestadora, a fim de que não se mantenha em uma posição resignada.

De acordo com Souza (2015), a educação quilombola deve ser entendida dentro de um contexto mais amplo de resistência, valorização da cultura e luta por igualdade. Isso implica reconhecer as pedagogias quilombolas como fundamentais para a construção de um currículo escolar que respeite e promova os saberes e fazeres das comunidades quilombolas. Ainda, destaca a importância de uma abordagem pedagógica que dialogue de forma sensível e respeitosa com as especificidades culturais e históricas dessas comunidades, visando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o fortalecimento da identidade e autonomia quilombola (Souza, 2015).

O desafio que se apresenta, talvez o maior deles, presente na implementação dessa modalidade de Educação Escolar Quilombola, tem a ver sobre a formação dos professores que atuam nas comunidades. De acordo com Miranda (2012), o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em novembro de 2010, discutiu intensamente as questões da formação de professores e apresentou a demanda por programas de formação de professor inicial e continuada:

Segundo a constatação dos participantes desse seminário, em sua maioria moradores das comunidades remanescentes de quilombo e lideranças políticas nessas comunidades, a formação dos(as) professores(as) está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Considerou-se que, quando não pertence à comunidade, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes (Miranda, 2012, p. 376).

Costa, Andrade e Andrade (2022) examinaram a formação docente para atuar na educação quilombola para então afirmarem:

Pode-se concluir que a formação do docente na educação quilombola: i) não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos estudos, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões; ii) há desafios, ausências, barreiras e incertezas no que toca à sua concepção e efetivação (Costa; Andrade; Andrade, 2022, p. 22).

A formação docente no tratamento das práticas de ensino na Educação Escolar Quilombola é questão central, uma vez que a ausência de formação adequada pode comprometer o planejamento pedagógico. Na referida Resolução Nº 8/2012, a formação docente é apresentada no capítulo IV, tratando diretamente da formação inicial, continuada e profissionalização dos docentes

para atuação na educação escolar quilombola, prevendo, inclusive, a formação de convênios para estágios de estudantes dos cursos de licenciaturas. O documento orienta o desenvolvimento de uma política nacional de formação de professores quilombolas (Brasil, 2012) e ainda esclarece qual a responsabilidade da União nesse processo.

Entre os ditames legais específicos para a Educação Escolar Quilombola, observamos que a questão da formação docente recebe um amplo tratamento no sentido de garantir, ao menos na regulamentação, uma formação inicial e continuada de docentes que atuem nesse contexto. No entanto, a questão que se coloca é qual tem sido a atuação do Estado nessa demanda específica, uma vez que se trata de uma política pública a ser efetivada em amplitude pelo Poder Público. Costa, Andrade e Andrade (2022), os autores apontam que,

Ainda não existe, por parte do Estado, políticas públicas que forneçam as devidas condições salariais, formativas e materiais para que professores de escolas quilombolas tenham dedicação especial à construção social dessas escolas, sequer políticas de conscientização, voltadas para o contexto de comunidades tradicionais. A Educação Escolar Quilombola se transmuta hoje em um aprendizado de educação diferenciada em processo inacabado, envolto em avanços e retrocessos que compõem os desafios presentes na implementação no país, o que reflete na formação docente (Costa, Andrade e Andrade, 2022).

A formação docente no contexto da Educação Escolar Quilombola, tendo como dimensões centrais a cultura e a territorialidade, necessariamente, deve passar por uma organização própria, complexa, contínua, que atue de modo a englobar a diversidade que compõem cada comunidade quilombola e seus agentes. Ao negligenciar o processo de formação docente nas comunidades quilombolas, o poder público nega a garantia do direito à educação e fomenta o racismo institucional, à medida que perpetua padrões de desigualdade na oferta de bens e serviços (Santos, 2012; Santos et. al., 2019).

De acordo com Santos et. al., (2019), a Educação Escolar Quilombola enfrenta desafios centrados em três fatos: 1) o baixo quantitativo de pesquisas sobre a questão, reafirmando a “(in)visibilidade” dos quilombos na academia (Oliveira; D’abadia, 2015; Santos et. al., 2019); 2) as conclusões similares e imbricadas dos pesquisadores que tiveram suas produções sistematizadas no estudo, mesmo com objetos e em locais de pesquisa diferentes; 3) a não adequação da Educação Escolar Quilombola e a formação inicial e continuada dos docentes, dentro dos parâmetros de ações e princípios que exigem as diretrizes curriculares.

No levantamento realizado por Santos et. al. (2019), para os pesquisadores, há uma falha no sistema escolar quilombola, haja vista que a mudança na regulamentação curricular não garante a resolução dos diversos problemas, entre eles, a preparação inadequada dos professores. Além disso, os pesquisadores apontam que, muitas vezes, o docente desconhece a historiografia e o legado dos povos africanos e afro-brasileiros, sendo necessário

assegurar uma formação docente apropriada, com o amparo de um material escolar eficiente e adequado à temática, com participação ativa dos docentes nessa construção (Santos et. al., 2019).

## **6. Eixos norteadores da Educação Escolar Quilombola: a cultura e a territorialidade**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) tem a intenção de organizar o ensino nas instituições educacionais das comunidades tradicionais a partir de dois eixos centrais: a cultura própria das comunidades e a territorialidade. Um dos instrumentos centrais para garantir o resgate da ancestralidade, fortalecimento identitário e de suas culturas, estão ancorados na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar, que deve envolver corpo administrativo, professores, pais e comunidade em geral.

Na Resolução Nº 8/2012, o PPP é compreendido como uma expressão de autonomia e identidade escolar, devendo estar intrinsecamente ligadas às realidades históricas, regionais, políticas, socioculturais e econômicas das comunidades quilombolas, deve ser construído através de um processo democrático que inclua os membros da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território (Brasil, 2012).

A construção dos currículos na Educação Escolar Quilombola, considerando os interesses, os valores das comunidades quilombolas levando em conta seus projetos vividos em sociedade e escolar, devem ser definidos nos PPP. É, portanto, um instrumento que pode assegurar o fortalecimento da identidade quilombola, o resgate das histórias e culturas ancestrais e a interculturalidade crítica e decolonial:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. A interculturalidade assegura relações entre conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (Walsh, 2009, p. 12-43).

Nesse diálogo intercultural, os estudantes quilombolas deverão ser respeitados como sujeitos de direito no ambiente escolar, conhecendo sua cultura, tradição, históricos de lutas, fortalecendo a autoestima e identidade. Essa possibilidade aventada pela regulamentação evidencia a importância da construção de um currículo escolar que envolva as noções de cultura, diferença, identidade e diversidade, como parte do processo educacional democrático. Os textos legais, tanto nas esferas locais quanto na federal, regulamentam a questão: o Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia estabelece na Lei Estadual nº. 13.559/2016, na meta 7 e estratégia 7.13, por exemplo, apresenta:

Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, incluindo a dos povos ciganos, assegurando-se o cumprimento das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação e grupos étnico-raciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e representantes da sociedade civil (Bahia, 2016, p.9).

No entanto, é no plano das ações que a regulamentação precisa fazer-se presente e garantir um caminho da concretização necessária e urgente. Nessa perspectiva, a formação docente, fortalecida em sua perspectiva crítica e com o olhar decolonial, que reconheça a importância desse instrumento e leve à prática esse processo de construção, teria condições de estabelecer a necessária correspondência com as histórias e culturas próprias das comunidades, rompendo com a hegemonia curricular presente nos currículos escolares tradicionais (Souza, 2015).

Considerar os valores das comunidades quilombolas, superar a visão estereotipada e preconceituosa sobre as culturas de matriz africana são mecanismos de garantia de direitos e de combate à discriminação racial, ao preconceito e ao racismo. Portanto, a construção de um PPP, tendo como base a regulamentação vigente, trata-se de um projeto voltado ao reconhecimento e da afirmação da comunidade quilombola como sujeitos de direitos, de valorização de suas experiências e garantia de acesso aos bens materiais, culturais, simbólicos, memoriais, até então ignorados e ocultados pelos currículos oficiais tradicionais (Souza, 2015).

Outro eixo importante no processo de construção do currículo na Educação Escolar Quilombola é o de territorialidade. O diálogo acerca do território, ainda que, numa implicação, sobre o conceito do pertencimento, quando compreende que os seus objetos geográficos em si mesmos como membros de uma coletividade na qual os símbolos estão atrelados na abordagem sutil do espaço. Em outras palavras, há um sentimento de pertença àquele território. Compreende-se, portanto, que a territorialidade tem ação direta para a manutenção da identidade quilombola (Santos, 2008).

A concepção de territorialidade, ganha notoriedade quando se acham os ambientes escolares como condutores de singularidade, o que faz dos seus personagens seres criadores de uma realidade metamorfoseada no qual o currículo deve iluminar diversas formas, conforme Milton Santos (2008). Nessas condições, o seu território está aberto para vivências singulares e plurais, dialogando com os sujeitos incluídos que vão se constituir construir em uma interação com outros seres (Bahia, 2019).

Esta compreensão torna evidente a partir do pensamento da autora Catherine Walsh (2009), que aborda a relevância de colocar nesse contexto, pensando a partir das resistências e lutas destes grupos, no viés da interculturalidade crítica, tecendo práticas pedagógicas contextualizadas aos questionamentos e criação das condições essencialmente distintas de sociedade, da humanidade, de conhecimento e vida (Ballestrin, 2013).



Portanto, a territorialidade como eixo da Educação Escolar Quilombola é entendida, desse modo, como a base geográfica da existência social, e como espaço simbólico em que a comunidade constrói a sua identidade, expressa seu sentimento de pertença, cria sua herança cultural, define o seu destino e busca estabelecer uma sociedade mais justa.

## **7. Considerações finais**

O presente estudo buscou apresentar as relações entre a normatização da Educação Escolar Quilombola e a crítica epistemológica dos estudos decoloniais, assim como os desafios que necessitam de enfrentamento para que a configuração curricular, preconizada nos instrumentos legais, tenha materialização na prática pedagógica.

É possível compreender que, a partir de 2003, houve uma mudança de conduta do Estado Brasileiro frente à questão quilombola, que passou a ser considerada na variedade de políticas públicas. No contexto da regulamentação educacional, especificamente, levando em conta a interpretação deste estudo, as comunidades quilombolas foram reconhecidas como segmento particular, com normas próprias e diferentes de organização social e cultural.

As discussões sobre Educação Escolar Quilombola, quando contextualizadas nas especificidades das comunidades quilombolas, ganham uma relevância ainda maior quando analisadas à luz da pedagogia decolonial. A pedagogia decolonial enfatiza a necessidade de desenvolver uma perspectiva pós-colonial, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e saberes tradicionais das comunidades marginalizadas, como as comunidades quilombolas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representam um avanço importante na legislação educacional brasileira ao reconhecerem as especificidades culturais, históricas e territoriais dessas comunidades sob uma perspectiva decolonial.

No entanto, é crucial destacar que a mera existência dessas diretrizes não garante automaticamente a transformação da realidade escolar quilombola. Elas constituem apenas o primeiro passo rumo a uma educação mais inclusiva e equitativa, alinhada com os princípios da pedagogia decolonial. Para que haja efetiva transformação, é necessário que essas diretrizes sejam implementadas de forma adequada e eficaz, considerando não apenas as necessidades e realidades locais, mas também os princípios da pedagogia decolonial. Isso implica não apenas a adaptação dos currículos escolares, mas também a formação de professores capacitados para trabalhar com as especificidades culturais das comunidades quilombolas. Além disso, requer o investimento em infraestrutura escolar e o respeito aos direitos territoriais dessas populações dentro de uma perspectiva que desafia as estruturas coloniais ainda presentes na educação brasileira.

Destarte, espera-se que os resultados analisados atuem nos processos educacionais das Comunidades Remanescentes Quilombolas, especialmente, do território de identidade da Bacia do Paramirim/BA, contribuindo para a promoção

de uma educação na perspectiva da decolonialidade do saber, da valorização e fortalecimento histórico-identitário de sua população. Que as reflexões construam ações de luta por formação ampla, qualificada e reconhecimento dos indivíduos que protagonizam as suas vidas nos territórios quilombolas. Que a busca por pedagogias significativas que articulem o esclarecimento, a revelação de quem somos e como nos comportamos, e não como devemos nos comportar, emerge da luta pela educação para a libertação.

### **Agradecimentos**

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001".

### **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. 2013.  
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt> Acesso disponível em: 20 mar. 2024.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. 2019.

BAHIA. **O Plano Estadual de Educação – PEE Bahia 2016-2026**, foi instituído por meio da Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

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". Brasília, MEC, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Parecer 03/2004 do **Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004a.



CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcGBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 abr. 2024.

CESAIRE, AIMÉ. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução do francês Noemia de Sousa. 1ª edição. Sá da Costa Editora. Lisboa, 1978.

COSTA, Pedro Léo Alves; ANDRADE, Horasa Maria Lima da Silva; ANDRADE, Luciano Pires de. **Formação docente e educação quilombola: perspectivas e dimensões a partir de uma revisão de literatura**. In *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4147> Acesso em: 10 jun. 2004.

FERREIRA, Antonio. **O Currículo em Escolas Quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo**. 2014. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 256p.

LEITE, Ilka Boaventura. OS QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS E NORMATIVAS. **Revista Etnográfica**, v 4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: [http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04/N2/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf) Acesso em: 16 abr. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado? **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74. 2012. Disponível em: [https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38599-31032016-235540.pdf](https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38599-31032016-235540.pdf) Acesso em: 14 abr. 2024.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjskgsjXqXHn/?format=pdf&lang=pt> Acesso: em 02 maio 2024.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**, 2007. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf> Acesso em: 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8 n. 2, p. 181-199. Brasília, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*; Buenos Aires, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Edmilson Santos; VELLOSO, Tatiana Ribeiro; NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA, Givania. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola : as pedagogias quilombolas na construção curricular**. – 2015. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Shirley%20Pimentel%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 14 abr. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em: 14 de outubro de 2023.  
Aceito em: 05 de maio de 2024.  
Publicado em: 30 de outubro de 2024.