

ENTRE MEMÓRIA, ORALIDADE E CURRÍCULO: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Between Memory, Orality, and Curriculum: A Literature Review on Community Participation in Quilombola School Education

Sidianne Suely Pereira Lopes de Oliveira¹

¹ Doutoranda em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: suelysidianne@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como tema a participação comunitária na Educação Escolar Quilombola, considerando suas relações com memória, oralidade, currículo e afirmação identitária. Tem como objetivo analisar como a literatura científica aborda as formas, os limites e as contribuições da participação comunitária para a afirmação identitária na Educação Escolar Quilombola. Trata-se de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, constituída por 15 publicações científicas selecionadas no período de 2020 a 2026 e quatro documentos normativos relacionados à modalidade. Os resultados evidenciam diferentes formas de participação, que abrangem processos decisórios, construção curricular, produção de materiais, circulação de narrativas e desenvolvimento de práticas educativas vinculadas às comunidades. Também foram identificados limites relacionados à formação docente, às condições de trabalho, ao suporte institucional e à continuidade das ações. A análise indica que a afirmação identitária ganha maior expressão quando os sujeitos quilombolas participam da produção dos conhecimentos, das escolhas curriculares e das experiências escolares, favorecendo o reconhecimento de histórias, saberes e referências construídas nos próprios territórios.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Participação comunitária. Memória e oralidade. Currículo. Identidade quilombola.

Abstract

This article has as its theme community participation in Quilombola School Education, considering its relationships with memory, orality, curriculum, and identity affirmation. Its objective is to analyze how the scientific literature addresses the forms, limitations, and contributions of community participation to identity affirmation in Quilombola School Education. This is a qualitative literature review comprising 15 scientific publications selected from 2020 to 2026 and four normative documents related to this educational modality. The results reveal different forms of participation, including decision-making processes, curriculum development, production of educational materials, circulation of narratives, and educational practices connected to Quilombola communities. Limitations were also identified regarding teacher education, working conditions, institutional support, and continuity of initiatives. The analysis indicates that identity affirmation becomes more prominent when Quilombola subjects participate in knowledge production, curricular choices, and school experiences, strengthening the recognition of histories, knowledge, and references produced within their own territories.

Keywords: Quilombola School Education. Community participation. Memory and orality. Curriculum. Quilombola identity.

INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre Educação Escolar Quilombola, participação comunitária, identidade e currículo aparecem articulados à própria forma como a escola se relaciona com os territórios em que está inserida.

Revista Internacional Multidisciplinar Educaler

Saberes construídos coletivamente, experiências históricas, modos de organização e referências culturais atravessam os processos educativos e ajudam a definir o lugar ocupado pela comunidade na vida escolar. Parte da literatura recente tem se dedicado justamente a compreender como essas relações se constituem, quais espaços são abertos à participação dos sujeitos quilombolas e de que maneira tal presença repercute nos processos de pertencimento e reconhecimento identitário.

Entre os estudos que antecedem o recorte adotado neste artigo, Moura, Soares e Soares (2022) sistematizaram a produção sobre Educação Escolar Quilombola publicada entre 2009 e 2019. Identidade, educação diferenciada e dificuldades de implementação aparecem entre os temas recorrentes encontrados pelos autores, oferecendo uma referência importante para acompanhar os caminhos assumidos pela produção científica posterior.

Memória e oralidade também atravessam esse debate porque participam da circulação de conhecimentos, histórias e experiências preservadas no interior das comunidades. Quando chegam ao espaço escolar, essas referências podem encontrar diferentes possibilidades de inserção no currículo e nas práticas educativas. Algumas pesquisas aproximam a participação comunitária das decisões escolares; outras direcionam a atenção para narrativas, saberes locais, processos de construção curricular e fortalecimento identitário. Tal diversidade suscita uma questão relevante para a revisão proposta: compreender como a literatura vem nomeando e interpretando essa participação, sobretudo diante das diferentes condições encontradas para que conhecimentos e sujeitos da comunidade ocupem espaço na escolarização.

Diante desse recorte, o estudo busca responder à seguinte questão: como a literatura científica aborda as formas, os limites e as contribuições da participação comunitária para a afirmação identitária na Educação Escolar Quilombola? Seu objetivo consiste em analisar como a literatura científica aborda as formas, os limites e as contribuições da participação comunitária para a afirmação identitária na Educação Escolar Quilombola. A revisão considera a produção selecionada entre 2020 e 2026, em continuidade temporal ao levantamento realizado por Moura, Soares e Soares (2022).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA COMO CHAVE DE LEITURA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Participação comunitária assume sentidos distintos nos estudos sobre Educação Escolar Quilombola. Dependendo da experiência investigada, pode envolver presença de lideranças, atuação de associações, participação das famílias, desenvolvimento de projetos, produção de materiais ou interferência em decisões

relacionadas à escola. Reconhecer essa diversidade é importante para evitar que práticas com alcances muito diferentes sejam tratadas como equivalentes.

Moura, Soares e Soares (2022), ao examinarem a produção científica publicada entre 2009 e 2019, chamam atenção justamente para a necessidade de compreender melhor como se estabelece a relação entre escola e comunidade. Os autores observam que a valorização desse vínculo aparece com frequência na literatura, enquanto aspectos relacionados às condições concretas de participação recebem menor aprofundamento. Níveis de engajamento, organização interna das comunidades e possibilidades efetivas de influência sobre a vida escolar podem variar entre os contextos.

et al. (2022) analisam um mecanismo institucional por meio do qual a comunidade participa de decisões relacionadas aos profissionais que atuarão em uma escola quilombola. Já Silveira e Meinerz (2021), por outro lado, acompanham jovens pertencentes a uma comunidade quilombola urbana que estudam em instituições localizadas fora do território. Nesse segundo contexto, a relação entre pertencimento comunitário e escolarização ocorre sob outras condições, já que os estudantes precisam circular entre espaços que possuem referências e formas de organização distintas.

Também importa considerar que participação comunitária possui respaldo no próprio processo de institucionalização da modalidade. A Lei nº 10.639/2003 ampliou a presença da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, enquanto o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabeleceram orientações específicas para a Educação Escolar Quilombola. Mais recentemente, a Portaria MEC nº 470/2024 instituiu a PNEERQ e atualizou esse campo de políticas educacionais (Brasil, 2003; Brasil, 2012a; Brasil, 2012b; Brasil, 2024). Dentro desta revisão, tais documentos funcionam como referência para observar a distância ou a aproximação entre aquilo que está previsto normativamente e as formas de participação encontradas pela produção científica.

MEMÓRIA E ORALIDADE NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS SABERES

Memória e oralidade ocupam um lugar particular nas discussões sobre Educação Escolar Quilombola porque permitem acompanhar conhecimentos produzidos fora dos registros escolares convencionais. Histórias familiares, acontecimentos vividos coletivamente, formas de trabalho e experiências relacionadas ao território permanecem acessíveis quando são lembrados, narrados e reinterpretados pelos sujeitos da comunidade. A palavra falada participa desse processo como meio de circulação de experiências e também como possibilidade de construção de registros sobre histórias que receberam pouca visibilidade nos currículos.

Alves e Melo (2021) desenvolveram essa discussão a partir das narrativas de moradores da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá, em Alagoas. A pesquisa utilizou a História Oral e resultou na produção de um documentário construído com memórias sociais da comunidade. O percurso chama atenção porque coloca a fala dos moradores em contato direto com uma finalidade educativa: as narrativas registradas deixam de permanecer restritas ao processo de pesquisa e passam a compor um material pensado para circulação em contextos pedagógicos. O estudo parte justamente do problema da negação da memória e da história quilombola nos currículos oficiais e apresenta as narrativas comunitárias como um dos caminhos possíveis para enfrentar esse silenciamento. Ao explicarem a intenção de levar esse material para os espaços educativos, os próprios autores afirmam:

A seguir, apresentamos e refletimos as narrativas quilombolas no intento de visibilizá-las e de inseri-las em nossos contextos pedagógicos, descolonizando olhares, desnaturalizando o preconceito e sensibilizando à nós, professores e pesquisadores, e aos estudantes, no afã de frear a manipulação da memória coletiva quilombola na história oficial e nos currículos (Alves; Melo, 2021, p. 6).

Nesse movimento, oralidade passa a ocupar uma posição que ultrapassa a função de fonte utilizada pelo pesquisador. Narrar também produz interpretações sobre acontecimentos, lugares e relações construídas na comunidade. O registro dessas narrativas cria possibilidades de aproximação entre aquilo que permanece na memória dos moradores e aquilo que pode integrar atividades escolares. A relevância pedagógica está justamente nessa passagem: sujeitos que tradicionalmente aparecem como objeto de determinados conteúdos tornam-se participantes da produção das referências utilizadas para conhecer sua própria história.

Santos e Alencar (2023) aproximam a discussão da formação identitária, pois para as autoras, memória individual e coletiva alimenta práticas educativas desenvolvidas nas comunidades e participa da maneira como os sujeitos estabelecem relações com sua origem, sua história e o território. Essa formulação amplia o problema da oralidade porque permite perceber que a lembrança narrada também atualiza experiências do passado diante de questões vividas no presente.

A circulação desses saberes pode ocorrer ainda por experiências educativas construídas diretamente no território. Santos (2022), ao relatar uma atividade realizada com estudantes no Quilombo Jatimane, no Baixo Sul da Bahia, apresenta um percurso em que história, memória, práticas culturais, religiosidade, economia e ambiente são conhecidos a partir do contato com a comunidade. A experiência acrescenta outra possibilidade à discussão: determinados conhecimentos chegam à formação escolar por meio da convivência, da observação e do diálogo com aqueles que os mantêm em uso. Memória e oralidade aparecem, assim, como dimensões que participam da produção do conhecimento e ajudam a compreender por quais caminhos a comunidade pode ingressar nos processos educativos.

CURRÍCULO E RECONHECIMENTO: CAMINHOS PARA UMA AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Currículo constitui um dos pontos em que participação comunitária e afirmação identitária se encontram de maneira mais evidente. Escolher conteúdos, organizar experiências pedagógicas e definir quais conhecimentos serão reconhecidos pela escola envolve também determinar que histórias e referências culturais terão continuidade dentro da formação. Rodrigues e Rocha (2023) situam essa discussão no âmbito da Educação Escolar Quilombola ao relacionarem organização curricular, sujeitos quilombolas e conhecimentos vinculados aos territórios.

Em escolas marcadas por condições específicas de funcionamento, essas escolhas encontram desafios adicionais. Silva e Sousa (2024) investigaram uma escola quilombola organizada em classe multisseriada e identificaram, entre outras questões, a necessidade de políticas curriculares capazes de responder às demandas concretas desses espaços. As autoras registram dificuldades relacionadas à organização pedagógica, ao apoio institucional e à construção de práticas que reconheçam os saberes existentes na comunidade. O próprio resumo do estudo destaca a valorização de conhecimentos culturalmente construídos e legitimados como uma das demandas presentes nas falas analisadas. Ao desenvolverem a discussão curricular, Silva e Sousa formulam uma relação direta entre currículo, formação e especificidades culturais:

Nessa direção, o currículo quilombola precisa estar alinhado a um conjunto de características que vão desde a inserção do sujeito à escola, até sua formação, seja cultural, pessoal e social, buscando organizar de modo complementar os pressupostos que estão contidos nos Parâmetros Curriculares. Compreende-se assim, o currículo escolar agregado a um sistema abundante de propostas intencionais de acordo com o modelo de sujeito que se deseja formar. Logo, apresenta-se como um dispositivo oportuno para inserir no exercício da prática educacional, as especificidades culturais locais, colaborando para uma perspectiva construtiva de educação integral (Silva; Sousa, 2024, p. 7-8).

Reconhecer particularidades locais no currículo também envolve condições para transformá-las em práticas permanentes. O próprio estudo de Silva e Sousa (2024) mostra que a existência de diretrizes específicas convive com dificuldades de planejamento, falta de suporte pedagógico e sobrecarga docente. Nas considerações finais, as autoras observam que as peculiaridades das comunidades ainda encontram reconhecimento desigual nas estruturas curriculares, mesmo após a regulamentação da modalidade. O problema deixa, portanto, de se concentrar somente na existência de uma orientação curricular e alcança as condições disponíveis para concretizá-la.

Outro aspecto aparece em Nunes (2024), que analisa políticas curriculares a partir da experiência do Colégio Quilombola Diogo Ramos. Nesse caso, a construção de uma proposta vinculada à realidade

comunitária ocorre diante de orientações curriculares produzidas em escalas mais amplas. Entre essas referências surgem negociações sobre aquilo que deve orientar a formação e sobre a capacidade da escola de preservar vínculos com necessidades formuladas no próprio território. A identidade curricular passa a ser construída dentro dessas relações, sujeita a disputas entre prescrições institucionais e projetos educacionais localmente constituídos.

Rocha e Feitosa (2025) acrescentam a esse debate a permanência de silenciamentos nas políticas curriculares. Ao examinarem a implementação da Educação Escolar Quilombola no currículo de Pernambuco, os autores problematizam a presença reduzida de especificidades culturais e de conhecimentos quilombolas. A distância entre reconhecimento normativo e expressão curricular mostra que a afirmação identitária depende também do espaço concedido às referências comunitárias nos documentos que orientam o ensino.

Vista por esse ângulo, identidade deixa de aparecer como resultado automático da inserção de conteúdos sobre quilombos. Sua relação com a escolarização passa pelas condições em que estudantes encontram suas histórias, memórias e referências culturais reconhecidas no processo formativo. Currículo, oralidade e memória formam caminhos distintos pelos quais esse reconhecimento pode ocorrer, enquanto a participação comunitária interfere na definição de quem produz, seleciona e apresenta tais conhecimentos. É a partir dessa articulação que a revisão poderá examinar, posteriormente, as formas assumidas pela participação, os limites registrados pelos estudos e as contribuições que a literatura associa aos processos de afirmação identitária.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de procedimentos bibliográficos e documentais. O levantamento concentrou-se em estudos sobre participação comunitária na Educação Escolar Quilombola, considerando suas relações com memória, oralidade, currículo e afirmação identitária. Foram utilizados cinco descritores principais: Educação Escolar Quilombola; participação comunitária; memória e oralidade; currículo; identidade quilombola.

O recorte temporal da produção científica compreendeu o período de 2020 a 2026. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos disponíveis integralmente, com autoria identificada, publicados em periódicos científicos e diretamente relacionados a pelo menos um dos eixos definidos para a análise. Foram excluídos trabalhos duplicados, textos sem acesso integral, publicações opinativas e estudos em que a Educação Escolar Quilombola aparecia apenas de forma secundária. Ao final, o corpus científico foi

constituído por 15 publicações, incluindo o estudo de Moura, Soares e Soares (2022), utilizado também para situar a produção anterior sobre o tema.

Complementarmente, foram analisados quatro documentos normativos considerados fundamentais para a contextualização da modalidade: Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CEB nº 16/2012, Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e Portaria MEC nº 470/2024. A leitura do material foi orientada pelo objetivo da pesquisa e organizada em três dimensões: formas de participação comunitária, limites identificados pela literatura e contribuições atribuídas à participação para a afirmação identitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura integrada das 15 produções permitiu identificar uma mudança importante no modo como a participação comunitária aparece na literatura recente. O conjunto analisado reúne desde situações em que moradores interferem diretamente em processos escolares até experiências em que a aproximação ocorre pela circulação de narrativas, práticas culturais, conhecimentos territoriais ou projetos desenvolvidos com a comunidade. Também se observam diferentes graus de institucionalização: algumas práticas estão incorporadas à organização da escola, enquanto outras permanecem vinculadas à atuação de sujeitos específicos. Tal diversidade orientou a análise para quatro questões: as formas assumidas pela participação, os sujeitos que a sustentam, seus efeitos sobre o reconhecimento identitário e os limites encontrados para sua continuidade.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO: DA PRESENÇA À INTERFERÊNCIA NOS PROCESSOS ESCOLARES

Entre as experiências examinadas, participação comunitária adquire maior densidade quando produz algum efeito identificável sobre aquilo que acontece na escola. Cruz et al. (2022) apresentam um caso particularmente delimitado em João Surá, onde a Carta de Anuência insere a associação quilombola no processo de definição dos profissionais que poderão atuar no colégio. Para esta revisão, o aspecto mais relevante está menos na existência do documento e mais na natureza da intervenção: moradores passam a integrar uma etapa que normalmente ficaria restrita à administração educacional. A literatura oferece, portanto, um exemplo de participação em que a comunidade dispõe de um instrumento reconhecido para interferir na composição da equipe escolar.

Em Caveira, o percurso descrito por Soares, Maroun e Soares (2022) revela outra configuração. A reivindicação por uma escola local antecedeu sua construção e ganhou força após o reconhecimento da

comunidade como quilombola. Posteriormente, lideranças passaram a disputar também os sentidos atribuídos à instituição e ao currículo. Durante o processo de reestruturação curricular acompanhado pelos pesquisadores, uma comissão reuniu secretaria de educação, profissionais da escola, representação da CONAQ, pesquisador e liderança comunitária; parte das atividades de formação docente também contou com a participação desses sujeitos. Comunidade e escola aparecem, nesse caso, envolvidas em uma construção ainda em curso, marcada por negociações sobre aquilo que uma escola quilombola deveria efetivamente incorporar de Caveira.

Outro conjunto de estudos amplia o significado de participação ao deslocá-lo para a produção do conhecimento mobilizado pedagogicamente. Alves e Melo (2021) construíram um documentário a partir das memórias sociais de moradores do Alto do Tamanduá, convertendo narrativas produzidas pela própria comunidade em material de circulação educativa. Em Jatimane, Conceição dos Santos (2022) organizou uma experiência na qual estudantes entraram em contato com história, culinária, religiosidade, economia, práticas culturais e relações ambientais a partir da visita à comunidade. Em ambos, a participação ocorre pela possibilidade de sujeitos e espaços comunitários interferirem nas fontes pelas quais os estudantes conhecem o universo quilombola.

Guaraciaba acrescenta um arranjo diferente. Santos e Alencar (2023) identificaram práticas de valorização da memória e fortalecimento identitário articuladas por um professor que se reconhecia como quilombola e buscava envolver gestão, docentes e comunidade nos projetos desenvolvidos. A participação, nesse caso, depende de articulação entre diferentes atores e chega à escola através de ações pedagógicas. Comparada às experiências de João Surá e Caveira, revela uma diferença substantiva: a comunidade pode ocupar lugar de decisão institucional, de interlocução na construção curricular ou de parceira na produção de experiências educativas. São formas próximas pelo vínculo com o território, mas distintas quanto à capacidade de interferência produzida.

QUEM SUSTENTA A PARTICIPAÇÃO? MEDIAÇÕES, DEPENDÊNCIAS E CONTINUIDADE

Um segundo resultado surgiu quando os trabalhos foram examinados a partir dos sujeitos responsáveis por aproximar escola e comunidade. Em vários estudos, essa ligação passa por uma pessoa ou por um grupo bastante restrito. Professores, diretoras, lideranças e pesquisadores aparecem funcionando como mediadores entre conhecimentos comunitários e organização escolar. Tal característica torna algumas experiências possíveis, ao mesmo tempo em que revela uma questão sobre sua continuidade quando mudam os profissionais, a gestão ou as condições institucionais.

Tomé Nunes oferece um exemplo dessa mediação no cotidiano pedagógico. Almeida (2020) identificou elementos da identidade quilombola local incorporados às práticas educativas e associados ao fortalecimento do pertencimento das crianças. Brito, Santos e Matos (2020), investigando a mesma comunidade por outra perspectiva, encontraram uma escola atravessada pelas relações históricas e culturais do território e interpretaram suas práticas como parte de um processo de quilombamento. Lidos conjuntamente, os estudos mostram uma situação em que a proximidade entre escola e comunidade alcança o cotidiano formativo por diferentes caminhos, sem depender exclusivamente de eventos ou datas específicas.

Salaminas Putumuju apresenta um contraste importante. Sandes e Martins (2020) encontraram dificuldades ligadas à formação docente, ao vínculo dos profissionais, aos materiais e à presença da história comunitária no currículo. A análise registra também estudantes que percorrem sua escolarização sem encontrar referências suficientes sobre o lugar onde vivem e professores que trabalham em condições pouco favoráveis à construção de uma proposta vinculada ao quilombo. Nas páginas finais, as autoras reúnem obstáculos que se acumulam: rotatividade, formação insuficiente, escassez de materiais específicos e pouca incorporação das práticas culturais locais.

Silva e Sousa (2024) encontraram docentes empenhadas em adaptar práticas e incorporar saberes locais em uma estrutura escolar marcada por sobrecarga e baixo suporte pedagógico. O próprio estudo registra demanda por políticas curriculares compatíveis com as especificidades da escola e por maior reconhecimento dos conhecimentos culturalmente construídos. Na parte final da pesquisa, dificuldades de planejamento e condições de trabalho aparecem ao lado do esforço das professoras para manter atividades vinculadas à comunidade.

Comparar esses estudos impede que a participação seja interpretada somente pelo volume de atividades realizadas. Onde a aproximação depende quase integralmente de um professor interessado, de uma liderança ou de um projeto específico, existe uma concentração da responsabilidade por sustentar o vínculo. Caveira oferece uma situação reveladora: após um período em que profissionais desenvolviam aquilo que conseguiam compreender como Educação Escolar Quilombola, a secretaria municipal organizou uma comissão, formação específica e participação de liderança comunitária para reformular a proposta curricular. Soares, Maroun e Soares (2022) registram que, mesmo após esse movimento, a implementação continuava atravessada pelas condições oferecidas aos profissionais e pela necessidade de articulação com a comunidade.

Surge daí uma diferença analítica relevante dentro do corpus: iniciativas existentes e participação sustentada institucionalmente ocupam planos distintos. A primeira pode produzir experiências significativas e deixar efeitos na formação; a segunda oferece maiores possibilidades de continuidade, distribuição de

responsabilidades e permanência das ações para além dos sujeitos que as iniciaram. A literatura selecionada mostra exemplos das duas situações e, em alguns casos, a passagem ainda incompleta de uma para outra.

QUANDO A COMUNIDADE ENTRA NO CURRÍCULO: RECONHECIMENTO E IDENTIDADE

Afirmção identitária apareceu nos estudos menos como um resultado isolado e mais como um processo associado àquilo que os estudantes conseguem reconhecer da comunidade dentro da escolarização. Em Baixa Grande, Alves e Araujo (2020) encontraram uma Educação Escolar Quilombola que vinha produzindo maior visibilidade social da comunidade e contribuindo para tensionar estereótipos relacionados à identidade quilombola. O dado ganha outra relevância quando colocado ao lado das pesquisas em que histórias locais permanecem pouco presentes no currículo.

Salaminas Putumuju é novamente elucidativa. Estudantes entrevistados por Sandes e Martins (2020) relataram pouca presença da história da própria comunidade durante a escolarização, e as autoras relacionam essa ausência às dificuldades de reconhecimento identitário. Em Caveira, Soares, Maroun e Soares (2022) encontraram, inicialmente, práticas escolares apoiadas em referências mais gerais sobre africanidades e diversidade racial, com presença reduzida da história específica da comunidade. Posteriormente, a discussão curricular passou a enfatizar justamente a necessidade de conhecer Caveira, seus conflitos, famílias, territorialidade e processos de construção identitária.

O contraste ajuda a distinguir duas operações curriculares que aparecem misturadas em parte da produção: trabalhar a temática afro-brasileira e construir uma escolarização referenciada na comunidade quilombola concreta atendida pela escola. Ambas possuem relevância educacional, porém respondem a problemas distintos. O corpus mostra que a afirmação de uma identidade territorialmente situada ganha outras possibilidades quando estudantes encontram referências sobre a história da própria comunidade, suas lutas, seus sujeitos e suas formas de produção da vida.

Alves e Melo (2021) oferecem um exemplo desse deslocamento ao construir um recurso educativo a partir das narrativas do Alto do Tamanduá. O estudo parte precisamente da constatação de que memórias quilombolas ocupam posição reduzida nos currículos e busca transformar registros da comunidade em fonte pedagógica. Já Santos e Alencar (2023) identificaram em Guaraciaba uma experiência em que projetos educativos mobilizavam memória local com participação de sujeitos próximos ao território. Nos dois casos, afirmação identitária aparece associada à possibilidade de reconhecer pessoas, experiências e referências comunitárias dentro daquilo que circula pedagogicamente.

Tomé Nunes oferece uma terceira configuração. Almeida (2020) percebeu que características da infância e da identidade quilombola eram incorporadas às práticas da escola, enquanto Brito, Santos e Matos (2020) encontraram relações entre currículo, cultura, organização comunitária e heranças ancestrais. O interesse da comparação está justamente na convergência de estudos independentes realizados no mesmo território: embora partam de perguntas diferentes, ambos identificam uma relação expressiva entre experiência escolar e referências socialmente produzidas na comunidade.

Rodrigues e Rocha (2023), ao analisarem as Diretrizes Curriculares da modalidade, mostram que essa aproximação possui respaldo no desenho curricular previsto para a Educação Escolar Quilombola. A literatura empírica, porém, revela que o modo como tal orientação ganha materialidade varia intensamente. Em alguns contextos, conhecimentos comunitários atravessam práticas cotidianas; em outros, aparecem em projetos localizados; há ainda experiências nas quais a comunidade reivindica maior presença de sua história na escola. O resultado mais consistente do conjunto, portanto, está na relação entre grau de contextualização da experiência escolar e possibilidades de reconhecimento identitário, relação que assume intensidades diferentes em cada estudo.

LIMITES RECORRENTES E QUESTÕES QUE PERMANECEM ABERTAS

Quando os limites são observados transversalmente, eles deixam de parecer problemas isolados de determinadas escolas. Formação de professores, condições de trabalho, materiais, continuidade das ações, distância entre território e instituição escolar e tradução das diretrizes para o currículo reaparecem em diferentes contextos. Sandes e Martins (2020) mostram esse conjunto de dificuldades em Salaminas Putumuju; Silva e Sousa (2024) encontram problemas semelhantes em uma realidade multisseriada; Soares, Maroun e Soares (2022) registram a necessidade de formação e suporte institucional durante a construção curricular em Caveira.

Silveira e Meinerz (2021) analisam jovens do Quilombo Areal da Baronesa que vivem em território quilombola urbano, porém estudam em escolas sem a configuração específica da modalidade. Suas trajetórias colocam em contato formas de educar construídas na comunidade e instituições pouco preparadas para as especificidades previstas nas Diretrizes. Aqui, participação comunitária enfrenta um obstáculo diferente: a escola frequentada pelos jovens não coincide com o espaço comunitário a partir do qual suas identidades e experiências são construídas.

Nunes (2024), ao examinar o Colégio Quilombola Diogo Ramos, identifica negociações entre aquilo que a escolarização voltada ao quilombo procura construir e demandas produzidas por políticas curriculares

mais abrangentes. Rocha e Feitosa (2025), analisando o Currículo de Pernambuco e a realidade da comunidade Cabileira, chegam ao problema da invisibilização das especificidades culturais e epistemológicas quilombolas mesmo após mais de uma década de existência das Diretrizes nacionais. A distância encontrada por esses trabalhos situa o limite em outra escala: práticas locais podem avançar enquanto documentos e estruturas mais amplas continuam oferecendo pouco espaço às particularidades da modalidade.

Moura, Soares e Soares (2022) já haviam identificado, na produção de 2009 a 2019, uma literatura fortemente marcada pela reivindicação e defesa da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade diferenciada. O corpus mais recente permite observar um deslocamento. A defesa do direito permanece, porém aumenta a atenção sobre como a política se realiza, quem participa dela, que conhecimentos chegam ao currículo e quais condições interferem no cotidiano. Experiências como João Surá, Caveira, Alto do Tamanduá, Guaraciaba, Tomé Nunes, Baixa Grande, Salaminas Putumuju e Jatimane mostram que a questão já alcança processos específicos de implementação, autoria e reconhecimento.

Também fica evidente uma lacuna. A produção analisada descreve experiências importantes, mas ainda distribui de maneira desigual sua atenção sobre quem participa, como participa e quais efeitos consegue produzir. Alguns estudos documentam detalhadamente os mecanismos de intervenção comunitária; outros registram a presença de conhecimentos e práticas sem acompanhar por quanto tempo permanecem ou quanto os moradores interferiram em sua concepção. Esse achado retoma a inquietação apontada por Moura, Soares e Soares (2022), agora diante de estudos posteriores ao período originalmente revisado.

Consideradas em conjunto, as publicações permitem compreender que as contribuições da participação comunitária para a afirmação identitária dependem da forma assumida por essa participação. Maior densidade aparece quando sujeitos quilombolas entram no processo educativo como interlocutores, produtores de conhecimento e participantes das escolhas, e quando suas referências conseguem continuidade para além de ações episódicas. Limitações tornam-se mais evidentes quando a relação permanece concentrada em poucos mediadores, encontra baixo suporte institucional ou precisa disputar espaço com estruturas curriculares pouco permeáveis às especificidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer a produção científica selecionada permitiu compreender que a participação comunitária assume configurações distintas na Educação Escolar Quilombola e ganha maior alcance quando interfere efetivamente na construção das experiências escolares. Entre os estudos analisados, essa presença apareceu em processos de decisão, projetos educativos, produção de materiais, circulação de narrativas, inserção de

saberes comunitários e construção curricular. Tais formas revelam diferentes níveis de envolvimento e mostram que participar pode significar desde colaborar com uma atividade até ocupar espaços capazes de produzir efeitos sobre aquilo que a escola ensina, organiza e reconhece.

Memória, oralidade e currículo mostraram-se dimensões especialmente importantes para compreender a relação entre participação comunitária e afirmação identitária. Narrativas de moradores, conhecimentos vinculados ao território, histórias familiares, práticas culturais e experiências coletivas ganham outra possibilidade de circulação quando encontram espaço nos processos educativos. Nos trabalhos em que essas referências aparecem vinculadas à realidade específica das comunidades, observa-se maior aproximação entre escolarização e pertencimento. Ao mesmo tempo, o corpus evidenciou diferenças importantes entre experiências sustentadas institucionalmente e ações que permanecem dependentes da iniciativa de professores, lideranças ou projetos pontuais. Formação docente, condições de trabalho, suporte das redes de ensino, organização curricular e continuidade das ações aparecem, nesse cenário, como fatores que interferem diretamente no alcance da participação.

Também se percebeu que o reconhecimento normativo conquistado pela Educação Escolar Quilombola abriu possibilidades importantes para a presença das comunidades na educação, enquanto sua concretização continua assumindo ritmos e formas desiguais. Há contextos nos quais sujeitos quilombolas participam das decisões e da produção dos conhecimentos que circulam na escola; em outros, referências comunitárias encontram espaço mais restrito ou dependem de mediações específicas. Tal diferença reforça a necessidade de observar a participação a partir de seus efeitos concretos, considerando quem participa, como essa participação ocorre e quais condições garantem sua permanência.

Diante dos achados, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado, pois a revisão permitiu analisar as formas, os limites e as contribuições da participação comunitária para a afirmação identitária na Educação Escolar Quilombola. O conjunto da literatura indica que o fortalecimento identitário se amplia quando a comunidade ocupa lugar reconhecido na produção do conhecimento, na construção curricular e nas escolhas que atravessam a escolarização. Permanecem abertas, para estudos futuros, questões relacionadas à continuidade dessas experiências e aos efeitos produzidos por diferentes formas de participação ao longo das trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheilla Zillane Souza. Infância quilombola: aspectos identitários na prática educativa. **Revista Coletivo SECONBA**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 58–78, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/seconba/article/view/9139>. Acesso em: 22 set. 2026.

ALVES, Diego dos Santos; MELO, Beatriz Medeiros de. Silenciamentos nos currículos oficiais e a Educação Escolar Quilombola: as narrativas da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60707>. Acesso em: 22 set. 2026

ALVES, Flávia da Silva; ARAUJO, José Conceição Silva. A identidade quilombola em uma escola da comunidade Baixa Grande do município de Muritiba-BA. **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 80–98, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/8046>. Acesso em: 22 set. 2026.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ed. 92-B, Edição Extra B, p. 1, 14 maio 2024.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429–443, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pM5wqSrM6zvPLPP9JwMnhvQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2026.

CRUZ, Cassius Marcelus *et al.* Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e12409, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12409>. Acesso em: 22 set. 2026.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação escolar quilombola em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09773, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9773>. Acesso em: 22 set. 2026.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola e políticas curriculares: territórios em disputa. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 29, n. 1, p. 201–231, 2024. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/3123>. Acesso em: 22 set. 2026.

ROCHA, Almir João da; FEITOSA, Saulo Ferreira. Entre a normatividade e a resistência: tensões curriculares na implementação da Educação Escolar Quilombola. **Revista Brasileira de Educação do**

Campo, Tocantinópolis, v. 10, e19707, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19707>. Acesso em: 22 set. 2026.

RODRIGUES, Rosilândia de Souza; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O currículo da educação escolar quilombola. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 8, p. 13045–13060, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2592>. Acesso em: 22 set. 2026.

SANDES, Jamile do Carmo Conceição; MARTINS, Thais Joi. Educação escolar, currículo, formação docente e identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 20–40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53942>. Acesso em: 22 set. 2026.

SANTOS, Adilza Alves dos; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Comunidade quilombola como território de memória e de fortalecimento da identidade: o papel da Educação Escolar Quilombola. **Revista Educare (Online)**, João Pessoa, v. 8, p. 1–35, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/65659>. Acesso em: 22 set. 2026.

SANTOS, Rafael Conceição dos. Saberes do quilombo: relatos de uma experiência educativa com estudantes em uma comunidade quilombola no Baixo Sul da Bahia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 406–422, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/66749>. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, Maisa Eveline Duarte da; SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. Educação Escolar Quilombola e o currículo: possibilidades de práticas pedagógicas em classes multisseriadas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 17, n. 3, e66483, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66483>. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVEIRA, Lueci da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. Do quilombo para a escola: educação de jovens em contextos urbanos sem escolas quilombolas. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 138–156, 2021. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1196>. Acesso em: 22 set. 2026.

SOARES, David Gonçalves; MAROUN, Kalya; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270011, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xtjRSWz5dKcRp8ZzFLc4k9B/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2026.