

## O QUILOMBO NA ESCOLA: EMPODERAMENTO OU INVISIBILIDADE?

**Jefferson de Souza Dourado Guedes<sup>1</sup>**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

**Klayton Santana Porto<sup>2</sup>**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

**Rita de Cácia Santos Chagas<sup>3</sup>**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar em que medida a escola investigada constitui-se como espaço de empoderamento ou de invisibilidade para estudantes quilombolas da Comunidade Olhos D'Água do Badu. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin. Foram utilizados questionários e grupos focais com oito estudantes quilombolas do 2º e 3º ano do ensino médio, além de entrevistas com três professoras da instituição. Os resultados revelaram que os/as estudantes não se sentem representados/as nos conteúdos escolares, identificando uma ausência de práticas pedagógicas que valorizem a cultura quilombola. Essa invisibilidade impacta negativamente sua autoestima e senso de pertencimento. Por outro lado, as professoras reconhecem a importância da valorização da identidade quilombola, mas apontam dificuldades de formação para implementar metodologias inclusivas. Conclui-se que, embora haja esforços pontuais, a escola ainda carece de ações estruturais que fortaleçam identidades quilombolas. O estudo reforça a necessidade de um currículo intercultural, de práticas pedagógicas participativas e de capacitação docente voltada à diversidade. Somente assim a escola poderá se consolidar como espaço de resistência, empoderamento e emancipação social.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola; Identidade; Empoderamento; Invisibilidade; Currículo Escolar.

<sup>1</sup>Licenciando em Educação do Campo, área de conhecimento de Matemática. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). E-mail: [jeffersonjkpronatec@gmail.com](mailto:jeffersonjkpronatec@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor e mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFRB). Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB e do Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Formação de Professores e Tecnologias (GEPFPT/UFRB/CNPq), Feira de Santana, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Centenário, 697, sim, Feira de Santana, Bahia, Brasil, CEP: 44042-280. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>. E-mail: [klayton@ufrb.edu.br](mailto:klayton@ufrb.edu.br).

<sup>3</sup> Rita de Cácia Santos Chagas - Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). E-mail: [ritachagas@yahoo.com](mailto:ritachagas@yahoo.com).

## THE QUILOMBO AT SCHOOL: EMPOWERMENT OR INVISIBILITY?

### ABSTRACT

This article aims to analyze the extent to which the school under investigation constitutes a space of empowerment or invisibility for quilombola students from the Olhos D'Água do Badu Community. The research adopted a qualitative approach grounded in Bardin's content analysis. Questionnaires and focus groups were conducted with eight quilombola students in the 2nd and 3rd years of upper secondary education, along with interviews with three teachers from the institution. The results reveal that students do not feel represented in school content, identifying an absence of pedagogical practices that value quilombola culture. This invisibility negatively affects their self-esteem and sense of belonging. On the other hand, the teachers recognize the importance of affirming quilombola identity but point to gaps in their training to implement inclusive methodologies. It is concluded that, although there are isolated efforts, the school still lacks structural actions that strengthen quilombola identities. The study reinforces the need for an intercultural curriculum, participatory pedagogical practices, and teacher training focused on diversity. Only then can the school consolidate itself as a space of resistance, empowerment, and social emancipation.

**Keywords:** Quilombola Education; Identity; Empowerment; Invisibility; School Curriculum.

## EL QUILOMBO EN LA ESCUELA: ¿EMPODERAMIENTO O INVISIBILIDAD?

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar en qué medida la escuela investigada se constituye como un espacio de empoderamiento o de invisibilidad para estudiantes quilombolas de la Comunidad Olhos D'Água do Badu. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis de contenido de Bardin. Se utilizaron cuestionarios y grupos focales con ocho estudiantes quilombolas de 2.º y 3.º año de la educación media, además de entrevistas con tres profesoras de la institución. Los resultados revelaron que las y los estudiantes no se sienten representados en los contenidos escolares, identificando una ausencia de prácticas pedagógicas que valoren la cultura quilombola. Esta invisibilidad impacta negativamente su autoestima y sentido de pertenencia. Por otro lado, las profesoras reconocen la importancia de la valorización de la identidad quilombola, pero señalan dificultades de formación para implementar metodologías inclusivas. Se concluye que, aunque existen esfuerzos puntuales, la escuela aún carece de acciones estructurales que fortalezcan las identidades quilombolas. El estudio refuerza la necesidad de un currículo intercultural, de prácticas pedagógicas participativas y de la capacitación docente orientada a la diversidad. Solo así la escuela podrá consolidarse como un espacio de resistencia, empoderamiento y emancipación social.

**Palabras clave:** Educación Quilombola; Identidad; Empoderamiento; Invisibilidad; Currículo Escolar.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre educação, cultura e identidade ganhou centralidade nas pesquisas educacionais brasileiras, especialmente quando se trata da presença ou ausência de sujeitos quilombolas na escola. Como lembra França (2013), educação, cultura e identidade são dimensões imbricadas e indissociáveis do processo formativo, uma vez que não se educa fora da vida social e dos mundos culturais que os/as estudantes habitam. Essa chave de leitura é decisiva quando olhamos para a escolarização de jovens quilombolas, frequentemente atravessada por deslocamentos

territoriais, invisibilizações e práticas pedagógicas pouco sintonizadas com seus saberes e experiências.

A escola, por sua vez, é uma instituição ambígua, pois tanto pode reproduzir estereótipos e silenciar memórias, como pode também constituir-se em espaço de resistência, reconhecimento e produção de novas leituras de mundo. Gomes (2005) sustenta que, se de um lado a escola historicamente difundiu representações negativas sobre a população negra, de outro ela é lugar privilegiado para tensionar o racismo estrutural, descolonizar currículos e promover identidades negras e quilombolas. Esse horizonte crítico converge com a pedagogia freireana, para a qual a educação é prática de liberdade, voltada à consciência crítica e ao protagonismo de sujeitos historicamente subalternizados (Freire, 1987).

Do ponto de vista legal e normativo, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, incluindo a história e cultura indígena, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP, 2004), não são apenas marcos jurídicos, posto que elas expressam o compromisso público de que a escola contemple a pluralidade étnico-racial do país e enfrente pedagogicamente o racismo. No entanto, ainda persistem lacunas entre o texto da lei e o chão da escola, sobretudo quando o currículo é rigidamente conteudista e descolado dos territórios, modos de vida e cosmologias quilombolas (Gomes, 2012).

No campo dos estudos sobre identidade, Hall (2003) e Munanga (2004) reforçam que identidades não são essências fixas, mas são construções históricas e relacionais, atravessadas por disputas simbólicas e políticas. No caso das identidades quilombolas, elas se forjam na articulação entre ancestralidade, território, trabalho, religião, memória coletiva e repertórios de resistência (Gomes, 2012), em contraste com narrativas nacionais que, por vezes, naturalizam a “democracia racial” e desqualificam as diferenças (Munanga, 2004). Sodré (1999) chama atenção para a dimensão relacional do reconhecimento: o “eu” se constitui no olhar do “outro”, daí a potência, ou, por vezes, a violência, dos espaços escolares na confirmação, negação ou reinvenção de pertencas.

Nesse cenário, investigar se a escola que atende estudantes da Comunidade Quilombola Olhos D'Água do Badu tem operado como espaço de empoderamento ou de invisibilidade torna-se questão substantiva. Partimos da hipótese de que o reconhecimento da cultura quilombola como conhecimento legítimo é condição para o sucesso escolar e para a permanência com aprendizagem.

Saviani (2007) lembra que compreender a formação humana exige situá-la em seu contexto histórico-social, quando a escola ignora o território e os repertórios culturais dos/as estudantes, tende a produzir estranhamento e desfiliação. Em sentido oposto, práticas curriculares interculturais, dialógicas e situadas podem transformar a escola em lócus de visibilidade e fortalecimento identitário.

Rocha (1998, p. 21) já alertava para a necessidade de revisar “o que se ensina e como se ensina” no que toca às questões negras, tarefa inseparável do enfrentamento às sequelas do racismo no campo educacional. A crítica de Nascimento (1978, p.87) aos “conceitos racistas fabricados” desde a colonização ajuda a historicizar o problema e a recolocar a urgência de currículos que incorporem memórias, artes, tecnologias e conhecimentos de matriz africana e quilombola.

Desse modo, este artigo tem como objetivo geral analisar em que medida a escola investigada constitui-se como espaço de empoderamento ou de invisibilidade para estudantes quilombolas da Comunidade Olhos D'Água do Badu. Especificamente, buscamos: mapear percepções de estudantes quilombolas sobre representatividade, pertencimento e participação no cotidiano escolar; identificar práticas pedagógicas e de gestão que reconhecem, valorizam ou silenciam saberes e experiências quilombolas e, por fim, compreender o que é realizado na escola à luz das exigências da Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na busca de problematizar possíveis aderências e lacunas.

A relevância científica e social deste estudo perpassa por dois caminhos. Primeiro, ele dialoga com uma literatura consolidada que aponta a centralidade do reconhecimento cultural nos processos de escolarização de populações negras e quilombolas (Gomes, 2012; Munanga, 2004; Hall, 2003), ao mesmo tempo em que

evidencia lacunas persistentes entre o marco legal e as práticas escolares (Saviani, 2007; Rocha, 1998). Segundo, há urgência política e ética, que se trata da efetivação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, não se resume a cumprir conteúdos, mas sim implica em reconfigurar currículos, tempos, espaços e relações pedagógicas para que saberes quilombolas ocupem lugar de produção de conhecimento e não de folclore escolar.

Esse movimento de reconfiguração encontra respaldo e exigência legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012). Tais diretrizes determinam a oferta de uma educação básica diferenciada e específica, que tome o território, a memória ancestral e as práticas socioculturais da comunidade como eixos estruturantes do projeto político-pedagógico. Dessa forma, assegura-se que a escola atue não apenas como transmissora de saberes, mas como um instrumento de fortalecimento identitário, garantia de direitos e enfrentamento direto ao racismo estrutural.

Como enfatiza Freire (1987), sem diálogo e sem leitura do mundo dos/as educandos, não há educação emancipatória. Ao afirmar a ancestralidade e os repertórios culturais de Olhos D'Água do Badu, a escola pode produzir aprendizagens significativas, fortalecer autoestima e ampliar projetos de vida, dimensões decisivas para acesso, permanência e êxito na educação básica e superior.

## **QUILOMBO NA ESCOLA: EMPODERAMENTO OU INVISIBILIDADE?**

A escola, historicamente, tem se configurado como um espaço de construção de conhecimento, interação social e reprodução de saberes de diversos povos. As comunidades quilombolas da nossa região demonstram grande preocupação com a educação de seus jovens, uma vez que poucos se interessam pelos estudos e menos ainda chegam ao ensino superior. Assim, o nível de escolaridade na comunidade mostra-se bastante reduzido em comparação com outras localidades.

Em um contexto geral, percebe-se que os jovens quilombolas se tornam, muitas vezes, invisíveis nas escolas circunvizinhas, pois não encontram autonomia para se expressar, expor ideias, estabelecer relações ou se empoderar diante dos desafios

que os cercam. Esses problemas sociais vivenciados pelas comunidades quilombolas constituem uma questão de grande relevância. De acordo com França (2013):

A inter-relação entre educação, cultura e identidade é, numa leitura ampliada, parece-nos, tão imbricada que a busca de dissociação soa-nos como impossibilidade intransponível, uma vez que parece impossível refletir/fazer educação senão num cenário social onde homens e mulheres trabalham, transformam o ambiente natural e, transformando a natureza, fazem cultura que, simultaneamente, os fazem. E, neste fazer e fazer-se cultural, eles e elas vão construindo identidade com um dado grupo humano e/ou afastando-se de outro, numa relação sempre flexível, maleável e dinâmica. A compreensão desta interdependência parece-nos imprescindível se o objetivo é compreender como mulheres e homens são construídos, como suas representações, crenças e preconceitos ganham corporeidade, como os agrupamentos humanos são nutridos a partir de propriedades físicas e/ou culturais. (França, 2013, p. 94-95).

A citação evidencia a estreita ligação entre cultura, identidade e educação. A escola precisa compreender que o processo de aprendizagem envolve dimensões igualmente importantes aos conteúdos curriculares específicos como os aspectos sociais, culturais e identitários dos sujeitos. É preciso olhar para o estudante como um ser em formação integral. Segundo Gomes (2012):

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente. Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.” (Gomes, 2012, p. 14).

Essa perspectiva ressalta que a luta integra o processo essencial de construção da identidade quilombola, vinculada à ancestralidade, ao território, aos saberes tradicionais e às práticas culturais de resistência. Macedo (2021) acrescenta que as territorialidades e identidades quilombolas são moldadas por políticas públicas que buscam preservar e afirmar tais identidades em contextos de negação e invisibilidade, enfrentando adversidades materiais e estruturais impostas pela sociedade dominante. Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel ambíguo como espaço de fortalecimento identitário ou de silenciamento cultural. Gomes (2003) destaca:

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).

A educação, nesse contexto, exerce um papel transformador uma vez que fortalece raízes culturais, valoriza saberes tradicionais e potencializa a identidade coletiva. Quando desvinculada do cotidiano quilombola, no entanto, pode gerar alienação e interferência negativa na relação do pertencimento identitário.

Saviani (2007) lembra que compreender o ser humano exige considerar seu contexto histórico, social e cultural. Esse debate remete à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura indígena. Surge, então, a questão que norteia nossa investigação: Estaria a escola lócus desta pesquisa cumprindo tais determinações legais? Os sujeitos quilombolas estão sendo empoderados ou invisibilizados?

O quilombo, por si só, representa resistência, ancestralidade e tradição, herança que sobreviveu à escravidão e à colonização, mantendo parte significativa de sua cultura. Entretanto, a ausência de escolas nas comunidades obriga jovens a estudar em ambientes externos, onde frequentemente enfrentam discriminação racial e preconceito por sua condição quilombola. O empoderamento, nesse cenário, depende de práticas pedagógicas que reconheçam e incluam a cultura quilombola. Só assim o/a estudante poderá afirmar sua identidade e tornar-se protagonista de sua própria história. Isso implica a construção de um currículo intercultural, fundamentado nas leis já mencionadas, que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural ainda presente nos espaços escolares.

## **HORIZONTES TEÓRICOS E PRÁTICOS DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA**

Os centros educacionais públicos no Brasil enfrentam dificuldades em mediar a educação e aplicar, de forma coerente, os parâmetros educacionais no contexto do campo e das comunidades quilombolas. Essas comunidades, muitas vezes, não são

devidamente contempladas pelas diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o que evidencia uma lacuna na implementação das normativas legais que visam garantir uma educação inclusiva e equitativa.

De acordo com a Lei nº 10.639/2003: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, § 2º). Essa lei, especialmente em seu segundo parágrafo, obriga os parâmetros escolares a mediar conhecimentos sobre as questões culturais afro-brasileiras e quilombolas, de modo a promover maior aprendizado acerca da história e da ancestralidade desses povos.

Nesse contexto, é fundamental considerar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que reconhecem a especificidade da educação realizada em territórios quilombolas e determinam que o Estado assegure uma proposta pedagógica própria, construída em diálogo com as comunidades.

Essas Diretrizes estabelecem que a educação escolar quilombola deve ser pautada na valorização da memória, da história, da identidade étnico-racial, dos saberes tradicionais e das lutas políticas desses povos, rompendo com perspectivas homogêneas e universalistas de currículo que desconsideram as diferenças. Ao preverem a criação e o fortalecimento de escolas quilombolas, bem como a adaptação das já existentes, as Diretrizes ampliam o alcance da LDB e da Lei nº 10.639/2003, orientando que o atendimento educacional nessas comunidades seja específico, intercultural, comunitário e vinculado ao território.

No entanto, como assegurar esse conhecimento histórico se a alguns professores/as não possui formação específica que possibilite ministrar aulas em conformidade com o que a lei estabelece? Para Aquino (2019, p. 17-18):

[...] os desafios de ensinar nas escolas quilombolas são muitos e não são pequenos, a partir das lacunas no processo de formação, no qual muito pouco é discutido sobre currículo no contexto do poder; e campo de disputa, e expressam uma necessidade de conhecer mais sobre os saberes necessários para atuar nessas escolas a partir da academia universitária.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola evidenciam essa problemática ao indicarem, como um de seus eixos centrais, a formação inicial e continuada de professores/as voltada para a educação das relações étnico-raciais, para o enfrentamento do racismo e para a valorização dos conhecimentos quilombolas. Elas apontam que não basta alocar docentes em escolas situadas em comunidades quilombolas; é necessário garantir percursos formativos que abordem a história da escravidão, das resistências negras, das comunidades remanescentes de quilombos, bem como as dinâmicas atuais desses territórios, a fim de que o trabalho pedagógico esteja alinhado aos princípios de uma educação específica, diferenciada e de qualidade social. A ausência ou fragilidade dessas políticas formativas é, portanto, um dos fatores que explicam a distância entre o que a legislação e as Diretrizes preveem e o que efetivamente acontece nas salas de aula.

De maneira geral, cada comunidade quilombola tem uma formação distinta, com histórias próprias. Entretanto, a história oficial ensinada nas escolas brasileiras, em grande parte, não foi narrada pelo próprio povo que deveria contá-la. Para Garcia (2013, p. 107) “os descendentes dos remanescentes dos escravizados da África para aqui trazidos são os nossos alunos e alunas que se encontram na escola hoje.” Dessa forma, a educação, a história e os saberes, dentro do parâmetro curricular, devem ser contextualizados na realidade social e cultural do/a estudante. Como destacam Ribeiro e Pereira (2016), a relação entre o que se aprende na escola e sua aplicação no cotidiano das comunidades quilombolas ainda é incipiente.

Segundo Freire (1987), a educação deve ser libertadora, promovendo a conscientização dos alunos para que se reconheçam como sujeitos de direito e protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, uma educação que valorize a história e a cultura quilombola é fundamental para promover o empoderamento desses jovens e fortalecer seu senso de pertencimento. Gomes (2012, p. 246-265) reforça que:

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.

A escola, enquanto espaço de transformação, deve ser inclusiva e dinâmica, possibilitando múltiplas oportunidades de formação dos jovens, desde sua inserção social até o conhecimento abordado pelas disciplinas. Assim, é imprescindível uma educação específica que contemple as particularidades dos/as estudantes quilombolas. Freire (1987) também argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, no qual os alunos são encorajados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. No contexto da Educação do Campo e da educação quilombola, isso significa não apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também construir um currículo que permita aos estudantes afirmar sua identidade e protagonismo social. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 6) destaca que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Portanto, a educação quilombola deve ser compreendida como promotora de cidadania, respeitando as particularidades culturais das comunidades afrodescendentes. A inclusão da cultura quilombola no currículo é essencial não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Para Hall (2003), a identidade cultural é construída nas interações sociais que reconhecem e valorizam as experiências dos indivíduos. Assim, a escola deve ser um espaço onde as vozes dos estudantes quilombolas sejam ouvidas e respeitadas. A ausência de abordagens sobre identidades nas escolas promove o distanciamento entre aluno e instituição, gerando invisibilidade. Munanga (2004) observa que a invisibilidade da cultura afro-brasileira e quilombola no currículo perpetua a exclusão histórica dessas comunidades. Essa falta de representatividade contribui para o afastamento dos estudantes das atividades escolares, promovendo retraimento e limitando seu potencial de empoderamento.

Ao tratar do conceito de identidade, não podemos reduzi-lo a uma definição única, pois trata-se de algo construído a partir do contexto em que a pessoa está inserida, envolvendo fatores culturais, econômicos, étnicos, políticos e geográficos. Conforme Munanga (1994, p. 177-178):

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos [...].

A identidade quilombola é, portanto, aspecto fundamental na formação dos estudantes oriundos dessas comunidades. Cabe à escola promover não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a valorização da cultura, das tradições e da história quilombola, possibilitando a construção de um sentimento de pertencimento e fortalecimento identitário.

Segundo Gomes (2012), o fortalecimento da identidade negra nas escolas é um passo crucial para combater a invisibilidade e promover a cidadania. O reconhecimento da identidade quilombola no currículo escolar contribui para que os estudantes se percebam como protagonistas de suas histórias. Isso é fundamental, pois, como alerta Munanga (2004), o apagamento da cultura afro-brasileira nas escolas reforça a exclusão de alunos pertencentes a essas comunidades.

## **HORIZONTE METODOLÓGICO**

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem busca interpretar significados e analisar contextos específicos, oferecendo uma visão detalhada e complexa dos fenômenos estudados. Segundo Godoy:

Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. Iremos aqui apresentar alguns desses caminhos, fornecendo uma visão panorâmica de três tipos bastante conhecidos e

utilizados de pesquisa qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (Godoy, 1995, p. 21).

A citação evidencia a natureza exploratória e flexível da pesquisa qualitativa, ressaltando que ela permite o uso de múltiplos métodos de investigação para aprofundar a compreensão de fenômenos complexos. Esse panorama indica que a pesquisa qualitativa, em vez de seguir um único percurso, pode adaptar-se de acordo com o objeto de estudo e com as perguntas investigativas, oferecendo uma visão mais contextualizada e enriquecida do fenômeno em análise.

A coleta de dados foi realizada no ano letivo de 2024. O método utilizado nesta pesquisa consistiu em grupo focal com oito estudantes do Ensino Médio, sendo três do segundo ano e cinco do terceiro, escolhidos por pertencerem à comunidade quilombola Olhos D'Água do Badu. A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: roda de conversa e questionário. Também participaram três professoras da escola, selecionadas segundo o critério de disponibilidade. De acordo com Vergara (2004), o grupo focal é especialmente adequado para compreender como as pessoas percebem uma experiência, ideia ou evento, uma vez que as discussões coletivas favorecem a expressão de percepções, sentimentos e comportamentos.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual possibilita identificar temas e padrões a partir do material coletado. Segundo a autora:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo” (Bardin, 1977, p. 117-118).

A categorização, portanto, constitui etapa essencial da análise qualitativa, pois organiza os dados de forma sistemática, favorecendo a identificação de padrões e a construção de significados relevantes.

Na pesquisa aqui relatada, as narrativas dos estudantes quilombolas da comunidade Olhos D'Água do Badu, localizada em Ibipeba (BA), foram analisadas em articulação com os depoimentos das professoras da escola. O estudo buscou captar de

forma fiel as percepções, posicionamentos e experiências dos/as participantes da pesquisa em relação aos temas problematizados.

Para a coleta de dados com as professoras, foi utilizado um questionário composto por oito perguntas abertas. Esse instrumento favoreceu a expressão subjetiva e aprofundada das participantes, ainda que o número reduzido (três professoras) tenha representado uma limitação.

As narrativas de estudantes e professoras foram analisadas ao longo de quatro meses (junho a outubro de 2024). O objetivo foi compreender atitudes, percepções e comportamentos dos/as estudantes no ambiente escolar. Para analisar o impacto social da construção das identidades quilombolas, utilizou-se o estudo de caso, uma das estratégias mais adequadas para explorar fenômenos contemporâneos em seus contextos de vida real.

Durante as rodas de conversa com os/as oito estudantes quatro meninas e quatro meninos, entre 16 e 18 anos, foram trabalhados temas centrais da pesquisa: identidade, quilombo, quilombola, pertencimento, empoderamento, invisibilidade e racismo. Para preservar a identidade, cada estudante escolheu-se um nome fictício ao responder as perguntas.

Cabe destacar que, embora as rodas de conversa tenham proporcionado ricas interações, as falas dos/as estudantes foram, em alguns casos, curtas e sucintas, possivelmente por timidez ou receio de exposição. Em contrapartida, o questionário favoreceu respostas mais elaboradas, revelando-se um instrumento valioso para a coleta de informações significativas.

## **ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS**

### **Valorização/representatividade da identidade quilombola e práticas de empoderamento**

A educação formal na Comunidade Quilombola Olhos D'Água do Badu iniciou-se em 1979, durante a gestão de Moisés Andrade, com a criação de uma sala destinada ao ensino da educação infantil. Antes disso, as crianças estudavam em classes multisseriadas em Iguitú (ensino infantil), no ensino fundamental e médio na cidade

sede e no distrito de Mirorós. À época, enfrentavam muitas dificuldades como ausência de transporte escolar, falta de profissionais capacitados, inexistência de políticas públicas, precariedade socioeconômica das famílias, entre outras situações que reforçavam a exclusão educacional.

O colégio recebeu o nome de Escola Municipal Nocy Novaes, em homenagem à esposa de Manoel Novaes, político influente, especialmente entre os fazendeiros e lideranças locais. A escolha do nome evidencia a invisibilização da identidade quilombola, já que a denominação foi imposta externamente, sem referência à história e à memória da comunidade. A discussão sobre identidade quilombola na região só ganhou força após a certificação como comunidade remanescente de quilombo. Esse cenário é exemplificado pelo nome da Escola Municipal Nocy Novaes, que reforça o aniquilamento simbólico da cultura quilombola. A decisão, tomada sem participação da comunidade, representa a lógica de poder que desconsidera referências culturais locais. A identidade quilombola, embora resistente, só passou a ter maior visibilidade com a certificação oficial da comunidade.

Para os jovens da Comunidade Quilombola Olhos D'Água do Badu, isso significa que uma educação que ignore seu território e sua história corre o risco de se tornar descolada da realidade e sem sentido. Assim, o ensino só será eficaz se dialogar com a vida quilombola, respeitando-a como fonte de saber e como componente essencial da formação cidadão.

Neste sentido, quando perguntamos às professoras – na questão 01 - Qual é a importância da representatividade e da valorização da cultura quilombola na educação escolar? - Com base nessa pergunta, encontramos a categoria “valorização da identidade quilombola”.

[...] Demonstrar o direito de vez e voz, ou seja, na garantia de liberdade e livre expressão, na comunidade em que estão inseridos, despertando e instigando a diversidade cultural, frente aos desafios encontrados nos espaços formais, não formais e informais, tendo a escola enquanto espaço de projeção e multiplicação de conhecimentos entre os sujeitos de diferentes etnias (Professora Dandara, 2024).

A autoestima vem de dentro, a escola pode promover mais cultura Negra, africana, afrodescendente, o que tem no povoado para ser (Professora Maria Filipa, 2024).

Os quilombolas representam formas de resistência e luta contra a opressão vivenciada por africanos e seus descendentes ao longo da história brasileira (Professora Mariele, 2024).

De acordo com as respostas das professoras a questão da valorização da identidade quilombola, destaca-se a importância de garantir o direito de voz e vez para promover a liberdade de expressão na comunidade, sugerindo que a escola funcione como um espaço que incentive e amplifique a diversidade cultural, favorecendo a troca de conhecimentos entre etnias. Ao passo que a professora Dandara descreve que: “Demonstrar o direito de vez e voz, ou seja, na garantia de liberdade e livre expressão”. A professora Maria Filipa complementa essa perspectiva ao sugerir que a escola tem o papel de “promover a cultura negra, africana e afrodescendente”, reforçando a autoestima dos/a estudantes a partir do reconhecimento de suas raízes culturais.

As professoras destacam a importância de um ambiente educacional que permita o reconhecimento cultural e histórico e que estimule os estudantes quilombolas a se expressarem livremente, reafirmando sua identidade e história de resistência. O antropólogo Kabengele Munanga apud Coelho (2013), enfatiza que:

Identidade étnica racial negra. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidades negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras produzem mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo (Munanga apud Coelho, 2013, p. 57)

A citação de Munanga dentro do texto de Coelho (2013), questiona a ideia de que identidades negras são automaticamente formadas por uma suposta "essência biológica", reforçando que a identidade étnica e racial negra possui um conteúdo político, que vai além de uma associação com características físicas. Essa identidade negra é construída a partir de um processo histórico de resistência e de lutas pela transformação das condições sociais, culturais e políticas enfrentadas por negros no Brasil.

A identidade política negra, enquanto elemento unificador, contrapõe-se à ideologia da "identidade mestiça" promovida pela visão dominante, que defende a chamada democracia racial brasileira e serve para preservar o status quo. A análise das respostas das professoras Dandara, Maria Filipa e Mariele, e o questionamento sobre empoderamento ou invisibilidade do/a estudante quilombola em ambientes escolares fora de sua comunidade, revelam essa tensão.

As Professoras ao responderem à questão 04 - "Como as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas e adaptadas para promover o empoderamento e a visibilidade dos/as estudantes quilombolas na escola? -" com essa pergunta, problematizamos a questão das práticas pedagógicas o que reflete o uso e a importância das práticas em sala de aula, o que gerou as categorias, Valorização do estudante, Socialização e Protagonismo do/a estudante, nas quais as professoras responderam que:

Sabemos que muitas das atividades que vêm em muitos dos materiais e livros didáticos, não exploram muito as práticas voltadas à diversidade cultural em si. Há muito que se aprender com essas comunidades principalmente no resgate da cultura, tendo o conteúdo livresco apenas como preferência conteudista, pois a prática cotidiana, como ressaltada nas respostas das questões anteriores (Professora Dandara, 2024).

Podem ser desenvolvidos com o apoio de toda a comunidade escolar trazer o aluno para ser protagonista de seu conhecimento, mostrar o quanto o aluno é capaz (Professora Maria Filipa, 2024).

Para promover o empoderamento dos alunos quilombolas é essencial adotar práticas pedagógicas que sejam culturalmente relevantes e sensíveis às suas necessidades especiais... (Professora Mariele, 2024).

A valorização do/a estudante é um aspecto crucial para a construção de um ambiente educativo inclusivo e motivador. As falas das professoras ressaltam a importância de reconhecer e valorizar a identidade e a cultura dos/as estudantes. Como menciona a professora Dandara, "há muito que se aprender com essas comunidades principalmente no resgate da cultura, tendo o conteúdo livresco apenas como preferência conteudista." Essa afirmação destaca a necessidade de incorporar elementos culturais no currículo para que os alunos se sintam valorizados e reconhecidos.

A socialização no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades interpessoais e o sentimento de pertencimento dos/as estudantes. A Professora Maria Filipa enfatiza a importância do apoio da comunidade escolar, afirmando que "podem ser desenvolvidos com o apoio de toda a comunidade escolar trazer o aluno para ser protagonista de seu conhecimento, mostrar o quanto o aluno é capaz." A interação com a comunidade não só promove a socialização, mas também reforça os laços culturais e sociais, criando um ambiente acolhedor e inclusivo para os/as estudantes quilombolas.

O protagonismo do/a estudante é uma prática pedagógica que promove a autonomia e o empoderamento dos/as estudantes, permitindo que eles assumam um papel ativo em seu processo de aprendizado. A Professora Mariele destaca que, "para promover o empoderamento dos/as estudantes quilombolas é essencial adotar práticas pedagógicas que sejam culturalmente relevantes e sensíveis às suas necessidades especiais." Ao adotar essas práticas, os/as estudantes se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, o que contribui para um maior engajamento e desenvolvimento pessoal.

Rocha (1998) argumenta que a educação deve ser revisada para incluir caminhos e métodos que tratam das questões da comunidade negra, rompendo com o racismo estrutural e ideológico presente nas instituições educativas. Essa revisão está intrinsecamente ligada às categorias de Valorização do/a Estudante, Socialização e Protagonismo do/a Estudante.

A valorização se dá ao reconhecer e incluir as contribuições das comunidades negras no currículo, a socialização é promovida através da criação de um ambiente inclusivo onde todas as culturas são respeitadas e o protagonismo é alcançado ao permitir que os alunos assumam um papel ativo e central no seu aprendizado. Juntos, esses elementos criam uma educação que não apenas educa, mas empodera e transforma.

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola convergem com essa perspectiva ao proporem a descolonização dos currículos por meio da incorporação de conteúdos, metodologias e linguagens que expressem as experiências, as lutas e os

projetos de futuro das comunidades quilombolas. Elas indicam que o trabalho pedagógico deve considerar o calendário agrícola, as festas tradicionais, as práticas de cuidado com a terra, as formas próprias de organização comunitária e de produção de conhecimento, rompendo com a lógica de um currículo único, descontextualizado e centrado em referências eurocêntricas. Dessa maneira, as Diretrizes se configuram como um instrumento político-pedagógico que pode contribuir para transformar a escola em um espaço de reconhecimento e afirmação das identidades quilombolas.

### **Invisibilidade e preconceito na trajetória escolar**

Ao responder à questão 03 – “Quais são os impactos da invisibilidade e do preconceito na trajetória escolar dos estudantes alunos quilombolas?” que instiga sobre os impactos causados pela invisibilidade dos/as estudantes quilombolas dentro do espaço escolar, obtivemos as categorias “invisibilidade e preconceito”, as quais as professoras responderam que:

São muitos os aspectos, resquícios esses que dificilmente serão retirados, pelo estigma negativo e preconceituoso que já trazem na história da formação do povo brasileiro, exemplar a não valorização do indivíduo enquanto ser capaz, do conhecimento tramitado pelos povos que construíram e deixaram o legado para essas comunidades, a exclusão, muito embora estejam presentes na Lei, as duras penas para o preconceito, seja ele em qualquer modalidade: injúria racial, preconceito linguístico, psicopedagógico, dentre outros. (Professora Dandara, 2024).

Impacta na própria autoestima, no não reconhecimento e pertencimento quilombola. (Professora Maria Filipa, 2024).

A invisibilidade e o preconceito podem ter impactos significativos na trajetória dos estudantes quilombolas, afetando sua autoestima, desempenho acadêmico e acesso a oportunidades educacionais. (Professora Mariele, 2024)

Conforme as falas das professoras, a análise revela a persistência de estigmas históricos e preconceitos que afetam a experiência educacional e a formação identitária dos/as estudantes quilombolas. Sugere que, apesar de políticas e leis de combate ao racismo, o preconceito ainda se infiltra nas práticas escolares e sociais, deslegitimando o indivíduo quilombola e suas vivências. E isso corrobora para a

invisibilidade e o preconceito, impactando na trajetória educacional dos/as estudantes quilombolas e na sua autoestima.

A professora Dandara observa que são "resquícios que dificilmente serão retirados, pelo estigma negativo e preconceituoso que já trazem na história da formação do povo brasileiro", apontando para o peso histórico de uma desvalorização estrutural das contribuições culturais e intelectuais dos povos afro-brasileiros. Esse processo de exclusão, como afirma a professora Dandara, se materializa com a relação ao contexto trazido pela professora Maria Filipa quando ela diz que a "impacta na própria autoestima", criando barreiras para que esses/as estudantes se vejam como sujeitos capazes e valorizados.

As professoras destacam em suas falas as consequências causadas através da invisibilidade e do preconceito, que são consequências geradas através de um sistema organizacional que surge pós-escravidão, que ainda está em construção e tem como um grande desafio romper a conspurcação deixada na história e enraizada na formação social contemporânea.

Quando a professora Dandara aborda o racismo, afirma:

(...) estigma negativo e preconceituoso que já está presente na história da formação do povo brasileiro, exemplar da não valorização do indivíduo enquanto ser capaz, do conhecimento transmitido pelos povos que construíram e deixaram o legado para essas comunidades, exclusão". Essa citação evidencia a continuidade do legado histórico de opressão.

A professora Maria Filipa, por sua vez, aponta os impactos do racismo estrutural que os estudantes quilombolas carregam, ressaltando o "impacto na própria autoestima, no reconhecimento e no pertencimento quilombola". Já a professora Mariele amplia a reflexão, destacando que o racismo afeta de forma abrangente o/a estudante, na escola, no convívio social, em sua vivência presente e em suas perspectivas de futuro.

Assim como no passado, o racismo estrutural continua a marginalizar e invisibilizar as vozes e as realizações dos negros. Instituições, incluindo o sistema educacional, ainda falham em refletir a diversidade e a complexidade das culturas afro-brasileiras, o que perpetua desigualdades e limita o reconhecimento das identidades

quilombolas. Para Gomes (2005), é necessário que, no âmbito educacional, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas.

A inclusão de metodologias pedagógicas que promovam o empoderamento e a visibilidade dos estudantes quilombolas nas escolas é fundamental para a construção de uma educação equitativa e justa. A falta de representatividade e a marginalização histórica desses sujeitos têm contribuído para um ambiente educacional que, muitas vezes, não reconhece nem valoriza suas culturas e experiências, dificultando o pleno exercício de sua cidadania.

## **ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES NO GRUPO FOCAL**

### **Sentimento de Não Representação e Identidade Quilombola**

Este tópico apresenta a análise dos dados obtidos a partir do grupo focal e do questionário realizados com oito estudantes quilombolas, residentes na comunidade de Olhos D'Água do Badu e matriculados em um Colégio Estadual de Mirorós.

Neste sentido, quando perguntamos aos/as estudantes – na questão 01 “Como você se sente representado(a) dentro da escola em que estuda? Você se vê refletido(a) nos conteúdos abordados em sala de aula, nas atividades extracurriculares e nos materiais didáticos utilizados?” obtivemos a categoria “Sentimento de Não Representação”, nas quais os estudantes responderam:

[...] Normalmente, não me sinto representada e os conteúdos não me sinto refletida. (Estudante Flor de Laranjeira, 2024).

Não me sinto refletida, não vejo fora dos eventos. (Estudante Rosa, 2024).

Não, porque não tem uma representação dos alunos quilombolas, por mais que tenha um representante nomeado. (Estudante Flor de Mandacaru, 2024).

Não, mas eu me sinto bem! Pois na verdade não sei como responder essa questão. (Estudante Flor do Meio dia, 2024).

Conforme as falas dos/as estudantes, eles/as não se sentem representados/as nos conteúdos que são trabalhados, não refletindo as suas realidades. Assim como

aparece nas falas dos/as estudantes Flor de Laranjeira, ao dizer que “não me sinto representada” e Rosa “Não me sinto refletida, não vejo fora dos eventos”. As falas ressaltam que há representação estudantil, mas precisa haver uma representação que seja quilombola, como destaca o estudante Flor de Mandacaru “Não, porque não tem uma representação dos alunos quilombolas, por mais que tenha um representante nomeado”.

O contraste entre empoderamento e invisibilidade é evidente nas falas. Quando os/as estudantes não veem suas histórias e culturas representadas de maneira significativa e cotidiana, a escola falha em cumprir seu papel de ser um espaço de valorização e fortalecimento das identidades. Isso impede que a educação seja um meio de empoderamento para esses jovens quilombolas, reforçando, ao contrário, sua invisibilidade. Segundo (Miranda, 2018, p. 08):

Outro conjunto de pesquisas com o enfoque na relação entre a identidade quilombola e a escola indaga como a história e a cultura dos jovens, bem como suas vivências e interpretações de mundo são contempladas na escola que frequentam fora do quilombo. O problemático deslocamento dos jovens para escolas fora do quilombo com objetivo de continuidade de estudos é frequentemente tematizado. E, mais uma vez aponta-se o distanciamento entre a escola e as vivências, costumes e experiências de quilombolas, nesse caso, as/os jovens. (Costa, 2012, apud Miranda, 2018, p. 8).

A citação de Costa (2012), referenciada por Miranda (2018), evidencia o distanciamento estrutural entre a escola e as vivências, costumes e experiências dos/as jovens quilombolas, especialmente aqueles que se deslocam para estudar fora de suas comunidades. Esse afastamento compromete a integração cultural no ambiente escolar, tornando a história e a identidade desses/as estudantes quase invisíveis no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola reforçam que os conteúdos não devem ser trabalhados de forma pontual ou folclorizada, mas integrados de maneira orgânica ao projeto político-pedagógico das escolas, contemplando o conjunto dos componentes curriculares e as práticas educativas do cotidiano. Elas defendem que o currículo seja construído com a participação efetiva das comunidades quilombolas, de suas lideranças e associações,

garantindo que os conhecimentos produzidos no e pelo território sejam reconhecidos como saberes legítimos e estruturantes dos processos de ensino e de aprendizagem.

A crítica aponta para uma educação que, ao desconsiderar a cultura e a interpretação do mundo desses/as jovens, perpetua uma exclusão simbólica, dificultando o fortalecimento de sua identidade e o reconhecimento de sua contribuição cultural. Assim, a escola, em vez de ser um espaço de empoderamento, muitas vezes reproduz lógicas que marginalizam essas vivências, desafiando a urgência de uma pedagogia inclusiva e culturalmente sensível.

Ao responderem a questão 03, -“Na sua opinião, quais são os espaços dentro da escola onde questões relacionadas ao empoderamento e à identidade quilombola são discutidas? Esses espaços são acessíveis a todos os estudantes?”- a categoria encontrada foi “Identidade Quilombola”, destacando-se a seguintes respostas:

[...] O espaço em si não temos mas, sobre a identidade quilombola, não tenho muito o que falar. Ao que parece temos mais recursos do que as pessoas que são de Mirorós e que estudam no mesmo colégio que nós. Não somos prioridade principais, até porque todos os alunos são prioridades em geral. Sobre empoderamento, os professores e até o próprio diretor ajuda muito alunos que não tem seu próprio empoderamento. Porque querendo ou não, eles fazem bons discursos para motivar os alunos, e tem materiais existentes para conhecer seu próprio empoderamento, como um projeto de vida, filosofia e até mesmo história de meus ancestrais. (Flor de Mandacaru, 2024).

Acho que nenhum espaço, porque nunca precisei de um se quer e nunca vi alguém falar em empoderamento e à identidade quilombola, há não ser no evento. (Flor de Hibisco, 2024).

A análise das respostas revela uma percepção complexa e, por vezes, contraditória dos/as estudantes sobre os espaços e iniciativas voltados para o empoderamento e a identidade quilombola na escola. Por um lado, há o reconhecimento de algumas ações, embora limitadas; por outro, destaca-se a insuficiência de espaços consistentes para abordar essas questões de forma integrada ao cotidiano escolar. Uma das respostas destaca o papel de alguns professores/as e do diretor na tentativa de promover o empoderamento dos/as estudantes. Segundo Flor de Mandacaru:

Os professores e até o próprio diretor ajudam muito alunos que não têm seu próprio empoderamento. Porque, querendo ou não, eles fazem bons

discursos para motivar os alunos, e têm materiais existentes para conhecer seu próprio empoderamento, como um projeto de vida, filosofia e até mesmo história de meus ancestrais.

Essa fala evidencia que, embora a escola não tenha espaços formais dedicados a essas discussões, há iniciativas individuais e recursos que podem contribuir para o fortalecimento da identidade quilombola. Apesar desse reconhecimento, Flor de Mandacaru também aponta a falta de prioridade para os/as estudantes quilombolas dentro da escola: "Não somos prioridade principais, até porque todos os alunos são prioridades em geral." Essa declaração sugere uma abordagem universalista que ignora as especificidades culturais e históricas desses estudantes, perpetuando sua invisibilidade.

Enquanto a fala de Flor de Hibisco reforça a percepção de que a discussão sobre empoderamento e identidade quilombola é restrita a eventos ocasionais, como o Dia da Consciência Negra: "Acho que nenhum espaço, porque nunca precisei de um sequer e nunca vi alguém falar em empoderamento e à identidade quilombola, há não ser no evento." Essa limitação expõe uma abordagem superficial e esporádica, que não integra essas temáticas de forma significativa ao currículo escolar. Ambas as falas convergem na ideia de que não há um espaço formal e contínuo para tratar dessas questões.

Flor de Mandacaru observa: "o espaço em si não temos, mas sobre a identidade quilombola, não tenho muito o que falar." Essa ausência compromete o reconhecimento e o fortalecimento da identidade quilombola dentro do ambiente escolar.

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento do "outro", ou seja, a representação que o classifica socialmente (Sodré, 1999, p. 34).

A citação de Sodré (1999) apresenta uma visão relacional e dinâmica da identidade, destacando que ela não é uma característica fixa ou isolada, mas um complexo em constante formação. Essa visão entende o sujeito como parte de um

contexto histórico, social e cultural mais amplo, no qual sua trajetória pessoal se entrelaça com a história e os valores do grupo ao qual pertence.

A ideia central é que a identidade emerge das interações entre o "eu" e o "outro", sendo o "outro" tanto os indivíduos vivos com quem o sujeito se relaciona quanto aqueles que já faleceram, mas deixaram um legado cultural e histórico. Assim, a identidade é mediada pelo reconhecimento social: como o indivíduo é percebido, classificado e entendido dentro do seu grupo e da sociedade.

### **Atenção às Questões de Diversidade e Inclusão**

Ao responderem a questão 05, “Você acredita que os professores e funcionários da escola estão devidamente capacitados para lidar com questões de diversidade e inclusão, incluindo a realidade dos estudantes quilombolas? Por quê?”, as categorias encontradas foram Atenção às Questões de Diversidade e Inclusão”, destacando-se a seguintes respostas:

Nem todos os professores e funcionários são capacitados para lidar com as questões diversidade e inclusão. Mas acho que a maioria não dá atenção necessária ao assunto porque não são importantes para eles. (Flor de Tangerina, 2024).

Acho que não porque nunca vi nenhuma participação deles e nem falam ou agem de forma que possa ver sobre e nenhum debate assunto semelhante, mas também nunca vi nenhuma discriminação, por conta dos funcionários. (Flor de Mandacaru, 2024).

Os/as estudantes expressam que nem todos os/as professores/as e funcionários da escola estão devidamente capacitados para lidar com questões de diversidade e inclusão, e chama a atenção para a importância dessa capacitação. Está bem nítido na fala de Flor de Tangerina (2024), “nem todos os professores e funcionários são capacitados para lidar com as questões diversidade e inclusão”. Essa percepção aponta para uma lacuna na formação continuada ou na sensibilização dos profissionais sobre a importância de trabalhar com temas relacionados à diversidade, incluindo a realidade quilombola.

Enquanto Flor de Tangerina (2024), destaca a falta de interesse ou prioridade no tratamento dessas questões aparece como um ponto crítico. Conforme ela, "a

maioria não dá atenção necessária ao assunto porque não são importantes para eles", sugerindo que, além da capacitação, há um desinteresse por parte dos profissionais, o que pode impactar negativamente a inclusão e a valorização das especificidades dos estudantes quilombolas.

Outro aspecto relevante é a falta de visibilidade das ações ou debates relacionados ao tema na escola. Isso é evidenciado na fala: "acho que não porque nunca vi nenhuma participação deles e nem falam ou agem de forma que possa ver sobre e nenhum debate assunto semelhante" (Flor de Mandacaru, 2024). Essa ausência de práticas concretas reforça a percepção de que a inclusão e a diversidade não têm sido abordadas como uma prioridade. Por outro lado, há uma observação positiva sobre a ausência de discriminação explícita por parte dos funcionários: "Mas também nunca vi nenhuma discriminação, por conta dos funcionários" (Flor de Mandacaru, 2024).

Embora isso demonstre um ambiente aparentemente respeitoso, a ausência de discriminação não é suficiente para garantir um contexto inclusivo e atento às realidades dos/as estudantes quilombolas.

A autoestima da população negra é um dos elementos fundamentais a ser considerado para que esses sujeitos sociais construam de forma sólida sua autonomia, em um processo de educação contextualizada que os orientem na afirmação de suas identidades. É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sociorracial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que (re)signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriadas por educadoras e educadores como alternativas didático-pedagógicas (Cloves, 2017, p. 66).

A ideia de que educadores devem estimular o reconhecimento dos diferentes saberes reforça a necessidade de uma educação plural e democrática, que dialogue com a diversidade sociorracial do Brasil. Esse reconhecimento contribui não apenas para a valorização das contribuições históricas de grupos marginalizados, mas também para a promoção de uma visão mais ampla e crítica sobre a formação cultural do país. A citação enfatiza a importância da autoestima como um pilar para a autonomia da

população negra. Nesse sentido, é essencial que o sistema educacional promova práticas que reconheçam e valorizem as identidades negras, contrapondo-se às narrativas históricas de invisibilidade ou estigmatização.

A educação contextualizada é apresentada como um meio eficaz para isso, pois conecta os saberes escolares às experiências e vivências culturais dos estudantes. Essa abordagem é particularmente significativa em comunidades quilombolas, onde os saberes ancestrais e a memória coletiva desempenham um papel fundamental na construção da identidade, apontando para a urgência de (re)significar os conteúdos curriculares e inovar as práticas pedagógicas.

As atividades escolares tradicionais muitas vezes negligenciam a riqueza das culturas locais, especialmente aquelas de comunidades quilombolas. Incorporar esses saberes como alternativas didáticas é um caminho para tornar o currículo mais inclusivo e representativo.

A análise das narrativas de estudantes e professoras evidenciou que a escola desempenha um papel ambíguo: pode ser espaço de fortalecimento identitário ou de invisibilização cultural. Os/as estudantes destacaram a ausência de representatividade nos conteúdos e práticas escolares, relatando que não se veem refletidos/as nas disciplinas nem nas atividades extracurriculares. Muitos associam o reconhecimento identitário apenas a eventos esporádicos, como o Dia da Consciência Negra, o que evidencia uma abordagem superficial e limitada. Essa falta de integração curricular contribui para sentimentos de não pertencimento, fragilizando a autoestima e a participação escolar.

As professoras, por sua vez, reconhecem a relevância da cultura quilombola no processo formativo, mas ressaltam que o preconceito e a invisibilidade ainda impactam fortemente a trajetória dos/as estudantes. Identificam que o currículo, de caráter hegemônico e pouco sensível às especificidades culturais, não contempla de maneira efetiva a história e os saberes quilombolas. Ao mesmo tempo, defendem que práticas pedagógicas baseadas em protagonismo estudantil, socialização e valorização cultural podem promover maior empoderamento.

O estudo também revelou lacunas na capacitação docente para lidar com questões de diversidade e inclusão. Embora não se observe discriminação explícita, a ausência de práticas pedagógicas específicas reforça a invisibilidade. Assim, o empoderamento torna-se limitado, ocorrendo apenas quando professores/as e gestores criam espaços de diálogo e incentivo à participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que os/as estudantes não se sentem representados nos conteúdos escolares, percebendo a ausência de referências à sua história e cultura. Essa invisibilidade compromete a autoestima, fragiliza identidades e limita o protagonismo juvenil. Por outro lado, as professoras reconhecem a importância da representatividade quilombola, mas apontam lacunas na formação docente e dificuldades para implementar metodologias que dialoguem com a ancestralidade e a realidade da comunidade. Assim, a escola assume um papel ambíguo, podendo tanto reforçar processos de exclusão quanto constituir-se em espaço de resistência e transformação.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 representem marcos legais importantes, sua efetivação no cotidiano escolar ainda é incipiente.

O estudo demonstra que práticas pedagógicas como rodas de conversa, escuta ativa, projetos interdisciplinares e currículos interculturais podem fortalecer identidades, promover maior interação social e consolidar o sentimento de pertencimento. Além disso, a análise das narrativas de professoras e estudantes evidencia que a representatividade e a valorização da identidade quilombola não podem ser compreendidas apenas como inclusão pontual de conteúdos, mas como eixo estruturante do projeto político-pedagógico. Os dados mostram que, quando a escola reconhece o território, a memória e os saberes quilombolas como referências legítimas de conhecimento, ela cria condições concretas para o empoderamento, o protagonismo estudantil e a ruptura com práticas de invisibilização e preconceito.

Assim, ressalta-se que a promoção do empoderamento e da visibilidade dos/as estudantes quilombolas depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada de profissionais da educação e participação ativa da comunidade na construção do currículo. A promoção de uma educação escolar quilombola, comprometida com a descolonização dos saberes e com a justiça social, exige a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas, a criação de espaços permanentes de diálogo sobre identidade e diversidade e o reconhecimento da escola como território de resistência, memória e luta por direitos.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola reforçam e aprofundam os resultados deste estudo ao estabelecer que o currículo deve ser construído em diálogo direto com as comunidades, contemplando seus territórios, modos de vida, calendários próprios, festas, memórias e projetos de futuro. Ao apontarem a necessidade de uma organização escolar que reconheça os quilombos como sujeitos coletivos de direito e produtores de conhecimento, as Diretrizes oferecem um marco normativo que respalda a crítica dos/as estudantes à falta de representatividade e as demandas das professoras por formação específica e por práticas pedagógicas culturalmente situadas.

Assim, os achados da pesquisa convergem com as Diretrizes ao evidenciar que a superação da invisibilidade e do preconceito só se concretiza quando a escola assume, de forma sistemática, a educação escolar quilombola como modalidade própria, com propostas político-pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais, fortaleçam a identidade étnico-racial e garantam a participação das lideranças comunitárias em todas as etapas do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, T. **Educação quilombola: saberes e desafios no processo formativo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi K.; MUNANGA, Kabengele. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Vozes, 2004.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- FRANÇA, C. P. Educação, cultura e identidade: um diálogo necessário. In: FRANÇA, C. P. **Educação, cultura e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 89-110.
- FRANÇA, D. C. **Educação, cultura e identidade: entrelaçamentos e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R. **Educação e diversidade étnico-racial**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, N. L. **Educação, cultura e identidade quilombola**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, N. L. **A questão racial na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 67-85.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MACEDO, J. S. **Territorialidades e identidades quilombolas: políticas públicas e resistência cultural**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- MACEDO, J. S. **Territorialidades quilombolas e políticas públicas: identidades em disputa**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas: história, contradições e desafios**. Brasília: UnB, 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2004.

RIBEIRO, D.; PEREIRA, L. **Educação quilombola e práticas escolares**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, I. de S. **De Tiririca do Assuruá a Ibipeba: uma história para contar**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido:* 14 de Nov. de 2025.

*Aprovado:* 23 de Abr. de 2026.

*Publicado:* 10 de mai de 2026.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

Guedes, J. S. D.; Porto, K. S.; Chagas, R. C. S.. O QUILOMBO NA ESCOLA: EMPODERAMENTO OU INVISIBILIDADE?. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449.