REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

QUILOMBOLA EDUCATION AND THE VALORIZATION OF CULTURAL IDENTITY: PATHWAYS TO EMANCIPATORY EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795724109

Elessandra Ferreira Dias[1]

Rivadávia Souza Costa Júnior[2]

Rogério de Alencar Gouveia[3]

Andreia Silva Ferreira[4]

Márcia Raquel Araújo de Carvalho[5]

Edson Costa Soares[6]

Simone do Socorro Azevedo Lima[7]

Viviane Maria Simas Silva Portugal[8]

Hermann Sousa Silva[9]

Vânia dos Santos Neves Silva[10]

Eduardo Palmeira da Silva[11]

Adriane Duarte Amorim Costa[12]

RESUMO

A Educação Escolar Quilombola constitui direito educacional específico e campo de disputa pela memória, pelo território e pela legitimidade dos saberes afro-brasileiros. Este estudo objetiva analisar como a valorização da identidade cultural pode subsidiar práticas educativas emancipatórias e promover equidade, pertencimento e bem-estar coletivo. Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica narrativa, crítico-interpretativa, com consulta a artigos científicos em português, documentos normativos e indicadores públicos, priorizando publicações de 2022 a novembro de 2026 e incorporando estudos anteriores relevantes. A síntese organizou-se em cinco eixos: território e ancestralidade; currículo intercultural; formação docente e participação comunitária; condições estruturais de oferta; e interfaces entre educação, saúde e direitos. Os estudos indicam que a afirmação identitária depende de ações curriculares contínuas, escuta das comunidades, materiais contextualizados e enfrentamento do racismo institucional. Também evidenciam que a precariedade de infraestrutura e as desigualdades territoriais limitam a realização do direito à educação. Conclui-se que a formação emancipatória requer compromisso político-pedagógico com a autodeterminação quilombola, monitoramento público e articulação intersetorial, sem reduzir os conhecimentos tradicionais a manifestações folclóricas.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; identidade cultural; currículo intercultural; emancipação; equidade.

ABSTRACT

Quilombola School Education is a specific educational right and a field of dispute over memory, territory, and the legitimacy of Afro-Brazilian knowledge. This study aims to examine how the appreciation of cultural identity can support emancipatory

educational practices and promote equity, belonging, and collective well-being. A narrative, critical-interpretive literature review was conducted using scholarly articles published in Portuguese, regulatory documents, and public indicators, giving priority to works published between 2022 and November 2026 while retaining relevant earlier studies. The synthesis addresses five analytical dimensions: territory and ancestry; intercultural curriculum; teacher education and community participation; structural conditions of provision; and the interfaces between education, health, and rights. The literature suggests that identity affirmation requires sustained curricular actions, community participation, contextualized teaching materials, and the confrontation of institutional racism. Poor infrastructure and territorial inequality also hinder the exercise of educational rights. Emancipatory education therefore requires a political and pedagogical commitment to Quilombola self-determination, public monitoring, and intersectoral coordination, rather than folklorizing traditional knowledge.
Keywords: Quilombola School Education; cultural identity; intercultural curriculum; emancipation; equity.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) integra a luta de comunidades negras por reconhecimento, continuidade histórica e acesso efetivo a direitos. Sua relevância ultrapassa a matrícula, pois envolve condições para que crianças, jovens e adultos aprendam sem romper vínculos com a memória, o território e os conhecimentos produzidos coletivamente. As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem essa especificidade e exigem pedagogias próprias e participação comunitária. Contudo, a existência de marcos legais não garante a reorganização concreta do cotidiano

escolar, como mostram análises da produção acadêmica recente (Brasil, 2012; Matos; Franco, 2025; Soares; Maroun; Soares, 2024).

O reconhecimento da população quilombola no Censo Demográfico de 2022 tornou mais visível a extensão do desafio: dados públicos atualizados identificam aproximadamente 1,33 milhão de pessoas quilombolas no Brasil, distribuídas por diferentes regiões e contextos territoriais. Essa diversidade impede tratar os quilombos como realidades homogêneas e exige políticas sensíveis às particularidades locais. O pertencimento étnico, a relação com a terra e as práticas de cuidado e trabalho variam entre comunidades, embora partilhem experiências históricas de resistência à discriminação e de reivindicação por direitos (IBGE,2024.; Fernandes, 2025; Santos; Alencar, 2023).

Esse quadro se torna especialmente sensível quando os conteúdos escolares não dialogam com a territorialidade e com a produção comunitária do conhecimento. A insuficiência de materiais contextualizados, de formação específica e de participação efetiva das famílias favorece práticas que restringem a história quilombola a datas comemorativas. Em sentido contrário, a memória oral, as narrativas de ancestralidade e a investigação do território podem qualificar o ensino e fortalecer o protagonismo estudantil, desde que integrem o planejamento e a avaliação ao longo do ano letivo (Santos; Alencar, 2023; Oliveira; Cunha; Eugenio, 2024; Matos; Franco, 2025).

A interface com a saúde coletiva amplia a compreensão dessas desigualdades. Racismo institucional, insegurança alimentar, saneamento insuficiente e dificuldades de acesso a políticas públicas podem afetar a permanência e as condições de

aprendizagem, sem que seja adequado responsabilizar individualmente estudantes e famílias. Ao reconhecer tais determinações, a escola fortalece a defesa da justiça curricular, da proteção social e do bem-estar comunitário. Uma formação emancipatória, portanto, necessita de ações intersetoriais construídas com as comunidades e orientadas pelo respeito a seus modos de vida (Amador *et al.*, 2024; Cunha; Lyra, 2025; Neves; Lima; Carvalho, 2026).

A questão norteadora deste artigo é: em que condições a valorização da identidade cultural na EEQ se transforma em formação crítica e emancipatória, em vez de permanecer como celebração pontual da diversidade? A pergunta se justifica pelo descompasso entre avanços normativos e currículos que ainda tornam pouco visíveis as histórias locais. Pesquisas sobre a prática curricular, a formação docente e as experiências estudantis descrevem tanto possibilidades de reconhecimento quanto persistências de silenciamento, racismo e fragilidades institucionais (Oliveira; Cunha; Eugenio, 2024; Rocha; Feitosa, 2025).

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos e as condições de uma educação quilombola comprometida com a identidade cultural e a emancipação. Especificamente, examinam-se relações entre território, memória e currículo, a contribuição da formação docente e da gestão participativa, os obstáculos estruturais e as conexões com a saúde coletiva. O enfoque sanitário é complementar e não substitui a centralidade educacional: considera que racismo, insegurança territorial e exclusão de direitos afetam o bem-estar e a permanência escolar. Trata-se, portanto, de uma leitura interdisciplinar orientada pela equidade (Neves; Lima; Carvalho, 2026; Amador *et al.*, 2024).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação articula aportes sobre educação escolar específica, direitos territoriais, currículo intercultural e produção social da saúde. Para evitar uma leitura essencialista, a identidade cultural é tratada como processo histórico e relacional, continuamente recriado pelos sujeitos. A emancipação, por sua vez, é entendida como ampliação da capacidade de interpretar criticamente a realidade, participar das decisões coletivas e reivindicar direitos, e não como resultado automático da presença de conteúdos afro-brasileiros no plano de ensino (Soares; Maroun; Soares, 2024; Santos; Soares, 2026).

O diálogo entre estudos etnográficos, revisões e análises normativas permite reconhecer distintas escalas da questão. Há evidências sobre experiências pedagógicas locais e sobre entraves sistêmicos, mas não cabe extrapolar achados de uma comunidade para todas as escolas. Por essa razão, as formulações seguintes distinguem conclusões diretamente relatadas nos estudos de proposições analíticas construídas nesta revisão, preservando os limites de cada desenho metodológico (Mattos; Duarte, 2024; Matos; Franco, 2025; Santos; Alencar, 2023).

A perspectiva apresentada também assume que qualidade educacional envolve relações, recursos e direitos. Um currículo territorializado perde efetividade quando faltam saneamento, materiais didáticos ou apoio à formação; da mesma forma, melhorias físicas não substituem reconhecimento cultural e combate ao racismo. O cruzamento entre políticas educacionais, assistência, atenção à saúde e proteção territorial pode criar condições mais favoráveis de ensino-aprendizagem, desde que

preserve o protagonismo das comunidades (Brasil, 2012; Todos Pela Educação, 2026; Cunha; Lyra, 2025).

2.1. Quilombo, Território e Autodeterminação

O território quilombola não se limita a uma localização geográfica. Ele reúne trajetórias familiares, vínculos de parentesco, práticas produtivas, experiências espirituais, lugares de memória e formas de organização social. Quando esses elementos são desconhecidos pelo planejamento educacional, a escola tende a apresentar o espaço comunitário apenas como cenário, sem reconhecer sua potência formativa. Investigações recentes situam o território como produção histórica de direitos e de sentidos, cuja compreensão exige atenção à autodefinição e às formas locais de pertencimento (Soares; Maroun; Soares, 2024; Santos; Alencar, 2023).

O reconhecimento de um sujeito coletivo de direitos resulta de lutas e negociações políticas, e não de uma categoria cultural fixa. Soares, Maroun e Soares (2024) demonstram que a institucionalização da EEQ se relaciona à interlocução entre movimentos sociais, conhecimentos antropológicos e formulações estatais. Daí decorre um cuidado metodológico relevante: a escola não deve decidir unilateralmente o que constitui uma identidade quilombola legítima. A autodeterminação exige que as próprias comunidades participem da definição dos conhecimentos e das prioridades educativas, sem que sua diversidade interna seja apagada.

A territorialização pedagógica supõe perguntas construídas com a comunidade: quais lugares narram sua história, quais práticas de trabalho sustentam a vida cotidiana e quais mudanças ameaçam a continuidade de seus modos de viver? A investigação de rios,

caminhos, plantações, festas, associações e histórias familiares pode integrar Ciências, Geografia, História e Linguagens. Essa proposta requer consentimento, respeito a conhecimentos reservados e retorno dos resultados à comunidade. Quando planejada coletivamente, ela transforma o território em referência epistemológica, não em material explorado externamente (Siqueira; Costa; Dias, 2022; França; Mendes, 2026).

2.2. Memória Coletiva, Oralidade e Identidade Cultural

A memória coletiva constitui um dos fundamentos da formação identitária quilombola porque organiza narrativas de resistência, parentesco, trabalho e pertencimento que nem sempre aparecem em documentos oficiais. A oralidade e os repertórios familiares não são vestígios de um passado imóvel: suas interpretações se renovam em cada geração. Em pesquisa realizada em uma comunidade de Pernambuco, Santos e Alencar (2023) destacam práticas escolares orientadas à valorização da memória e observam a importância de docentes vinculados à comunidade para mobilizar projetos com participação coletiva.

Na escola, narrativas de pessoas mais velhas, músicas, formas de cultivo, saberes culinários e práticas de solidariedade podem ser transformadas em experiências de aprendizagem sem perder sua complexidade. O risco surge quando tais expressões são reduzidas a apresentações comemorativas, desligadas de relações de poder e de sua historicidade. Valorizar a cultura não é apenas exibi-la; é atribuir legitimidade curricular a seus produtores e às interpretações que elaboram sobre o mundo. Essa distinção aproxima identidade e formação cidadã, conforme Mohr, Santinho e Bessa-Oliveira (2022) e Santos *et al.* (2026b).

O trabalho com memória exige cuidado ético com registros, imagens, nomes e histórias que envolvam experiências de violência. Entrevistas escolares devem ter objetivos pedagógicos explícitos e autorização dos participantes, sem presumir disponibilidade irrestrita dos saberes tradicionais. As fontes orais podem dialogar com acervos, registros cartográficos e documentos públicos, favorecendo comparação crítica e pluralidade de versões. A pesquisa sobre o corpo como arquivo amplia essa leitura ao indicar que movimentos, gestos e práticas incorporadas também constituem memória e resistência (França; Mendes, 2026).

A identidade se fortalece quando estudantes reconhecem suas trajetórias como parte legítima da história nacional, e não como apêndice do conteúdo geral. O caso de Conceição das Crioulas mostra a educação específica como dimensão da luta por território e afirmação, associando saberes da comunidade à autonomia de crianças e jovens. Essas experiências sugerem que a autoestima coletiva não nasce de discursos abstratos: depende da continuidade de práticas que permitam nomear a própria história, questionar estereótipos e produzir conhecimentos reconhecidos pela escola (Santos; Santos, 2020; Oliveira; Francisco, 2026).

2.3. Formação Emancipatória, Interculturalidade e Crítica à Colonialidade

A expressão formação emancipatória designa uma prática educativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos e favorece leitura crítica de relações sociais. No contexto quilombola, essa formação precisa enfrentar hierarquias que historicamente desqualificaram conhecimentos negros e comunitários. Pesquisas sobre pedagogias decoloniais indicam que o debate educacional não se resume à

inclusão de novos temas: abrange quem define o que é conhecimento válido, quem ocupa posições de autoridade e como os estudantes participam da construção curricular (Santos; Soares, 2026; França; Mendes, 2026).

A interculturalidade crítica não equivale a reunir manifestações culturais em uma única celebração. Trata-se de estabelecer diálogo entre conhecimentos escolares e comunitários, identificando assimetrias de poder e recusando a ideia de que apenas uma matriz cultural pode explicar a realidade. Os estudos sobre currículo intercultural defendem a incorporação de experiências quilombolas ao planejamento, às metodologias e à avaliação, para que os saberes tradicionais sejam investigados com rigor e respeito. O processo exige negociação, e não substituição simplista de uma tradição por outra (Santos *et al.*, 2025; Oliveira; Cunha; Eugenio, 2024).

Uma pedagogia emancipatória conecta conhecimento, participação e possibilidade de intervenção. Problemas locais, como qualidade da água, mobilidade, acesso digital, preservação de sementes ou discriminação, podem orientar projetos interdisciplinares nos quais estudantes formulam perguntas e discutem soluções. O conteúdo científico continua relevante, mas é produzido em relação à experiência social e às decisões coletivas. Essa orientação é coerente com práticas de educação popular que articulam diálogo, reflexão e ação em contextos quilombolas (Queiroz; Leite; Nascimento, 2026; Dantas; Leite; Oliveira, 2025).

2.4. Marcos Legais, Currículo e Responsabilidade do Poder Público

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou a exigência para a temática indígena. Tais dispositivos são importantes para o conjunto das escolas brasileiras, mas não substituem as especificidades próprias da Educação Escolar Quilombola. Confundir educação antirracista geral com uma modalidade escolar territorializada pode enfraquecer compromissos relativos à gestão, aos materiais e à participação comunitária (Brasil, 2003, 2008, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 define diretrizes para a EEQ na Educação Básica, reconhecendo memória coletiva, práticas culturais, tecnologias de trabalho, oralidade e territorialidade como referências pedagógicas. O ato normativo também orienta formação específica de professores, materiais contextualizados e respeito à organização social das comunidades. Sua aplicação alcança escolas situadas em territórios quilombolas e instituições que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. A existência da diretriz cria obrigação institucional, não apenas recomendação facultativa (Brasil, 2012; Ministério da Educação, 2020.).

O desafio reside na distância entre reconhecimento formal e condições concretas de execução. Uma análise de currículo estadual evidenciou que as especificidades quilombolas podem permanecer pouco visíveis mesmo diante da legislação específica. Revisões da produção acadêmica apontam dificuldades de planejamento, formação e articulação dos órgãos públicos, mostrando que a mudança depende de governança e recursos permanentes. Políticas públicas que não se traduzem em acompanhamento e participação tendem a gerar iniciativas isoladas, vulneráveis à rotatividade das equipes (Rocha; Feitosa, 2025; Matos; Franco, 2025).

2.5. Currículo Territorializado e Epistemologias Comunitárias

O currículo é uma seleção social de conhecimentos e, por isso, nunca é neutro em seus efeitos. Em instituições que atendem estudantes quilombolas, a ausência sistemática de referências aos territórios, às lideranças e às trajetórias locais comunica que apenas experiências externas merecem estudo. O problema não se resolve pela adição episódica de um conteúdo sobre quilombos: requer reorganização de objetivos, materiais e práticas avaliativas. Pesquisas sobre relações étnico-raciais em escolas quilombolas ressaltam a importância das atividades contextualizadas e da formação para sua sustentação (Oliveira; Cunha; Eugenio, 2024; Rocha; Feitosa, 2025).

As estratégias curriculares também devem recusar a redução da identidade quilombola à escravidão ou ao sofrimento. Embora o enfrentamento do racismo seja indispensável, o ensino precisa abordar criação cultural, organização política, tecnologias sociais, relações intergeracionais e conquistas contemporâneas. Um estudo recente sobre identidade cultural e cidadania indica que atividades diversificadas podem fortalecer o reconhecimento das origens e o sentimento de pertencimento. É necessário, entretanto, distinguir os relatos locais de avaliações gerais de impacto, ainda pouco disponíveis (Santos *et al.,* 2026b; Mohr; Santinho; Bessa-Oliveira, 2022).

O currículo emancipatório implica abertura para controvérsias, perguntas e avaliação reflexiva. Portfólios, projetos coletivos, produções orais, escrita acadêmica e devolutivas à comunidade podem coexistir com instrumentos formais de aprendizagem. A diversificação precisa preservar critérios transparentes e altas

expectativas educacionais, evitando que a contextualização seja confundida com empobrecimento de conteúdos. Quando os estudantes participam do planejamento e compreendem sua utilidade social, o currículo fortalece a autoria e amplia a capacidade de intervir sobre problemas concretos (Santos *et al.*, 2025; Souza; Felzke, 2025).

2.6. Formação Docente, Participação e Gestão Democrática

A formação docente específica é uma das condições mais citadas para a realização da EEQ. Professores necessitam conhecer o marco normativo, a história regional, as relações étnico-raciais e a organização social dos territórios, além de desenvolver competências de escuta e pesquisa colaborativa. Um estudo de revisão sistemática sobre a produção de 2019 a 2023 identificou dificuldades institucionais que repercutem na formação e na implementação das diretrizes, indicando que ações pontuais de capacitação são insuficientes para mudanças duradouras (Matos; Franco, 2025).

Outros estudos sobre formação continuada mostram a potência do diálogo entre práticas docentes e saberes comunitários. Ao examinar experiências de professores em Mato Grosso, Santos e Castilho (2026) discutem o alcance de processos formativos e sua relação com a descolonização curricular. A literatura também ressalta que a formação decolonial não se reduz à aprendizagem de técnicas: envolve refletir criticamente sobre o lugar da escola na reprodução de hierarquias raciais e epistemológicas. O trabalho pedagógico precisa reconhecer o educador como sujeito em aprendizagem permanente (Santos; Soares, 2026).

O vínculo de docentes com a comunidade pode favorecer a continuidade dos projetos, mas não autoriza presumir que apenas pessoas nascidas no território possam contribuir ou que docentes quilombolas dispensem formação. A questão central é a construção de responsabilidades compartilhadas, respeito às lideranças e valorização de conhecimentos produzidos localmente. A pesquisa de Santos e Alencar (2023) destaca o envolvimento de professores e gestão em projetos de memória; sua experiência reforça a importância de articular pertencimento, estudo e colaboração institucional.

A gestão democrática deve produzir espaços decisórios reais, e não somente consultas simbólicas. Conselhos escolares, associações, famílias, representantes estudantis e lideranças podem participar da revisão do projeto político-pedagógico, do monitoramento da alimentação e da identificação de situações de racismo. A participação precisa considerar desigualdades internas de gênero, geração e disponibilidade de tempo, para que a voz comunitária não seja representada por um único segmento. Assim, a democratização da escola se aproxima da justiça de reconhecimento e de redistribuição (Siqueira; Costa; Dias, 2022; Santos; Alencar, 2023).

2.7. Educação, Saúde Coletiva e Bem-Estar Comunitário

A interface entre educação e saúde é relevante porque aprender depende de condições materiais, vínculos sociais e possibilidades de exercício dos direitos. Estudos sobre determinantes sociais de saúde quilombola identificam obstáculos relacionados a condições socioeconômicas, discriminação e ambiente, que repercutem sobre o acesso ao cuidado. Esses fatores também podem afetar frequência escolar, desenvolvimento de atividades e disponibilidade das

famílias para participar de projetos educativos. A equidade educacional exige olhar para o contexto sem transformar a comunidade em diagnóstico de carência (Amador *et al.*, 2024; Cunha; Lyra, 2025).

A saúde mental não deve ser interpretada como problema individual desconectado do racismo e da desigualdade. Estudo em Água Fria, na Bahia, descreve o sofrimento associado à limitação de serviços e oportunidades, mas também identifica redes de solidariedade e saberes tradicionais que sustentam cuidado coletivo. A escola surge como espaço possível de pertencimento e reconhecimento cultural. O resultado recomenda articulação entre educação, assistência e atenção à saúde, sem deslocar para professores responsabilidades exclusivas dos serviços especializados (Neves; Lima; Carvalho, 2026).

Pesquisas com mulheres quilombolas mostram que metodologias participativas podem integrar reflexão crítica e cuidado psicossocial. O Círculo de Cultura, em uma experiência na Paraíba, permitiu problematizar situações de racismo, trabalho e relações de gênero por meio de diálogo e ação coletiva. Esses achados não autorizam afirmar que qualquer atividade cultural tenha efeito terapêutico mensurável, mas sustentam a pertinência de práticas de escuta e respeito às formas comunitárias de cuidado (Queiroz; Leite; Nascimento, 2025, 2026).

2.8. Juventudes Quilombolas, Educação Profissional e Sustentabilidade

A formação de jovens quilombolas articula direitos de permanência escolar, qualificação profissional e liberdade de escolha sobre os

próprios projetos de vida. A inserção de conhecimentos tradicionais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode ampliar possibilidades de desenvolvimento territorial, sem pressupor que todos os estudantes devam permanecer na comunidade. Revisão recente destaca conexões entre currículo, sustentabilidade e permanência juvenil, ao mesmo tempo que identifica barreiras de acesso, materiais e formação específica (Santos *et al.*, 2026a).

A Educação de Jovens e Adultos também pode assumir dimensão territorial e política. Estudo sobre a EJA Campo no Quilombo Uxizal, no Pará, evidencia a importância de práticas que reconheçam sujeitos sociais e experiências comunitárias. A permanência depende, contudo, de ofertas acessíveis, trajetórias escolares flexíveis e reconhecimento de estudantes trabalhadores. Políticas que abordam apenas conteúdos sem enfrentar deslocamentos, horários e recursos disponíveis permanecem insuficientes para garantir justiça educacional (Castro; Lira, 2025).

A sustentabilidade, nesse contexto, é compreendida em sentido socioambiental: proteção dos bens comuns, soberania alimentar, condições dignas de trabalho e continuidade cultural. Educação ambiental que incorpora participação social e saberes tradicionais pode fortalecer a capacidade de analisar conflitos de uso da terra, água e recursos naturais. Esse enfoque exige distinguir a valorização dos modos locais de vida de qualquer idealização das comunidades. A autonomia se realiza por meio de escolhas informadas e da negociação coletiva sobre diferentes futuros possíveis (Silva Lúcio; Ferraz e Silva; Moreira Pinto, 2024; Santos *et al.*, 2026a).

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação crítico-interpretativa. A opção permite reunir investigações empíricas, revisões publicadas e documentos normativos relativos a educação, identidade cultural, território e interfaces com saúde coletiva. O propósito não é estimar um efeito médio nem produzir metanálise, mas identificar convergências, tensões e lacunas relevantes para a formação emancipatória. Por esse motivo, os achados são apresentados como síntese argumentativa, sem reivindicar a exaustividade de uma revisão sistemática (Mattos; Duarte, 2024; Matos; Franco, 2025).

A pesquisa documental complementar inclui a legislação federal pertinente, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e indicadores públicos do Censo Demográfico e do Censo Escolar, reproduzidos em portais oficiais e no Anuário Brasileiro da Educação Básica. Essas fontes são empregadas para contextualizar a garantia do direito educacional e os obstáculos materiais de oferta, sem confundir indicadores populacionais com resultados de estudos pedagógicos. As informações quantitativas reproduzidas são identificadas por ano, abrangência e unidade de medida (Brasil, 2012; IBGE,2024; Todos Pela Educação, 2026).

O recorte temporal privilegiou artigos em português publicados de 2022 a 15 de novembro de 2026, com recuperação pontual de estudo de 2020 em razão de sua pertinência temática. Foram consultadas páginas públicas de periódicos e indexadores acadêmicos, sobretudo SciELO/Educ@ e portais das revistas Revista Cocar, Revista Brasileira de Educação do Campo, Psicologia & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e outros periódicos com acesso à descrição editorial. As consultas combinaram expressões como “educação

escolar quilombola", "identidade cultural", "currículo", "formação docente", "território", "saúde mental" e "educação popular".

Foram excluídas páginas opinativas sem identificação acadêmica, notícias sem dados verificáveis e documentos sem relação substantiva com a pergunta. O corpus de discussão privilegia 27 artigos e ensaios científicos, complementados por marcos normativos e indicadores públicos, sem pretensão de constituir mapeamento completo de toda a literatura nacional. A seleção foi intencional e temática, não probabilística.

A leitura foi orientada por uma matriz qualitativa que relacionou objeto de estudo, abordagem, dimensão territorial, implicações curriculares, participação comunitária e menções à equidade ou ao bem-estar. Em seguida, as contribuições foram agrupadas por aproximação temática para construir eixos de interpretação. Esse procedimento permite confrontar o que os estudos afirmam com o que os documentos normativos prescrevem, preservando a diferença entre observação empírica, análise teórica e proposta decorrente desta revisão (Santos; Alencar, 2023; Soares; Maroun; Soares, 2024).

A síntese não atribuiu pesos estatísticos aos trabalhos porque seus métodos e objetivos são heterogêneos. Estudos de caso oferecem profundidade contextual; revisões ajudam a identificar recorrências; análises de políticas esclarecem disputas de interpretação. Um único relato não é tratado como evidência de impacto generalizado, e a ausência de avaliação quantitativa não é convertida em prova de ineficácia. A interpretação privilegia consistência argumentativa, convergência entre fontes e adequação aos limites dos documentos analisados (Matos; Franco, 2025; Mattos; Duarte, 2024).

Como a revisão trabalhou exclusivamente com materiais públicos, não houve interação com participantes, coleta de dados primários nem utilização de informações privadas. Assim, não se produziu resultado de pesquisa de campo e não se reivindica aprovação ética para uma coleta inexistente. Quando são mencionadas experiências com mulheres, professores ou estudantes, a autoria e as condições dos estudos originais são mantidas. O respeito à diversidade de comunidades pressupõe não uniformizar experiências locais nem atribuir opiniões a grupos sem fontes empíricas correspondentes (Queiroz; Leite; Nascimento, 2026; Santos; Alencar, 2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura dos estudos indica convergência em torno da ideia de que a Educação Escolar Quilombola só realiza plenamente seu sentido quando reconhece território, ancestralidade, participação política e conhecimentos comunitários como dimensões estruturantes da escolarização. A literatura também aponta que persistem distâncias entre prescrições normativas e organização efetiva dos sistemas de ensino. Essas conclusões são qualitativas e resultam do confronto de argumentos e achados localizados, não de uma contabilização estatística de efeitos (Soares; Maroun; Soares, 2024; Matos; Franco, 2025).

Outro núcleo de resultados refere-se à condição ambivalente da escola: ao mesmo tempo em que pode legitimar histórias e promover pertencimento, pode reproduzir estereótipos quando silencia experiências negras ou tolera discriminação. Estudos com estudantes e comunidades apresentam exemplos dessas duas direções. A análise, portanto, não idealiza a instituição escolar; considera que seus efeitos dependem de decisões de gestão,

formação docente, currículo e relações cotidianas (Oliveira; Francisco, 2026; Santos *et al.*, 2026b).

A discussão está organizada por eixos temáticos para evitar reduzir a diversidade das pesquisas a uma narrativa única. Os quadros apresentam sínteses construídas nesta revisão, enquanto o gráfico e os indicadores de infraestrutura utilizam dados públicos identificados. Entre cada recurso visual, a argumentação evidencia o significado e as limitações das informações. O objetivo é conectar evidência, interpretação e responsabilidade institucional de modo consistente com uma perspectiva de educação emancipatória.

4.1. Panorama dos Estudos e Principais Convergências

As revisões publicadas em 2024 e 2025 apontam para uma produção crescente e heterogênea sobre a EEQ, com interesse em currículo, relações raciais, formação de professores e políticas públicas. Mattos e Duarte (2024) discutem lacunas de abordagem na literatura analisada, enquanto Matos e Franco (2025) enfatizam dificuldades estruturais e formativas. Esses trabalhos sugerem que ampliar a produção científica não basta: é preciso considerar sua capacidade de dialogar com a prática pedagógica e as prioridades das comunidades, especialmente em áreas menos investigadas.

Os estudos de caso fornecem densidade a categorias frequentemente empregadas de modo genérico. A experiência em Pernambuco destaca o papel do educador e da gestão na valorização da memória; a investigação em Jequié associa projetos escolares ao fortalecimento identitário; e a análise de currículo estadual demonstra que documentos oficiais podem manter ausências importantes. Em conjunto, essas fontes indicam que

reconhecimento cultural resulta de práticas institucionalizadas e avaliadas, e não de declarações abstratas de compromisso (Santos; Alencar, 2023; Santos *et al.*, 2026b; Rocha; Feitosa, 2025).

Quadro 1. Produções selecionadas e contribuição para a análise da formação emancipatória.

Estudo	Enfoque	Contribuição para a síntese
Santos; Alencar (2023)	Memória e identidade em escola comunitária	Mostra articulação de projetos escolares, docentes e comunidade.
Oliveira; Cunha; Eugenio (2024)	Prática curricular e relações étnico-raciais	Sustenta o exame da implementação cotidiana do currículo.
Soares; Maroun; Soares (2024)	Política, diferença e institucionalização	Discute disputas na produção do sujeito coletivo de direitos.
Matos; Franco (2025)	Revisão de pesquisas em EEQ	Evidencia obstáculos estruturais e formativos persistentes.
Rocha; Feitosa (2025)	Tensões entre diretrizes e currículo estadual	Aponta silenciamentos e limites da tradução normativa.
França; Mendes (2026)	Corpo, saberes e práticas curriculares	Amplia a noção de memória para experiências corporais.
Neves; Lima; Carvalho (2026)	Educação e saúde mental territorial	Relaciona pertencimento, serviços e formas coletivas de cuidado.

Fonte: elaboração própria a partir dos estudos citados (2023–2026).

O conjunto reforça que a literatura oferece referências sólidas para o planejamento, mas também demanda investigação avaliativa. São menos visíveis análises com acompanhamento prolongado de trajetórias escolares, indicadores de permanência desagregados por contexto territorial e comparação de modelos de participação comunitária. Tais lacunas impedem atribuir a uma única prática isolada a melhoria de indicadores educacionais. A resposta mais prudente consiste em propor intervenções teoricamente sustentadas e acompanhá-las com instrumentos construídos com as próprias comunidades (Mattos; Duarte, 2024; Matos; Franco, 2025).

4.2. Direito à Educação: A Distância Entre o Texto Normativo e a Oferta Efetiva

O marco normativo brasileiro estabelece a especificidade da EEQ, mas a efetividade das diretrizes depende de capacidade administrativa e continuidade de políticas. A legislação nacional é abrangente ao reconhecer memória, oralidade, práticas produtivas e identidade como princípios curriculares; entretanto, escolas podem permanecer subordinadas a modelos padronizados de materiais e avaliação. A análise de tensões curriculares em Pernambuco ilustra como escolhas dos sistemas de ensino podem reduzir a visibilidade da modalidade, apesar da existência de regras específicas (Brasil, 2012; Rocha; Feitosa, 2025).

No plano da gestão, a implementação exige observar três dimensões inseparáveis: a pertinência cultural do projeto pedagógico, a qualidade material da oferta e a participação social nas decisões. Quando uma delas falha, as demais sofrem limitações. Um currículo contextualizado não é suficiente diante de trajetos escolares precários; uma infraestrutura adequada não elimina o

racismo; e uma consulta à comunidade sem poder decisório não constitui gestão democrática. A literatura sobre planejamento e políticas quilombolas respalda essa leitura integrada (Siqueira; Costa; Dias, 2022; Matos; Franco, 2025).

O Quadro 2 distingue obrigações legais de suas possíveis traduções pedagógicas. Ele não pretende reproduzir integralmente o texto jurídico nem estabelecer novas exigências normativas; sistematiza dimensões que devem orientar a análise das escolas e dos sistemas públicos de ensino. A separação entre fundamento, aplicação e risco de descumprimento facilita a identificação de problemas concretos, especialmente em processos de revisão do projeto político-pedagógico (Brasil, 2003, 2008, 2012).

Quadro 2. Marcos legais e implicações institucionais para a Educação Escolar Quilombola.

Referência	Garantia ou orientação	Repercussão pedagógica
Lei nº 10.639/2003	História e cultura afro-brasileira no currículo	Planejamento antirracista transversal à escolarização.
Lei nº 11.645/2008	Temática afro-brasileira e indígena obrigatória	Ampliação da leitura crítica da formação histórica do Brasil.
Resolução CNE/CEB nº 8/2012	EEQ com pedagogia própria e especificidades culturais	Currículo territorializado, material específico e formação docente.
Resolução CNE/CEB nº 8/2012	Memória, oralidade, trabalho, território e participação	Relação orgânica entre escola, famílias e comunidade.

Fonte: síntese da legislação federal (Brasil, 2003, 2008, 2012).

A responsabilização pública exige acompanhamento verificável. A comunidade e os órgãos gestores precisam conseguir identificar onde o currículo incorpora saberes territoriais, quais formações foram oferecidas e como as decisões coletivas alteraram o planejamento. Sem esses registros, o reconhecimento cultural corre o risco de ser invocado apenas na linguagem institucional. O monitoramento, entretanto, não deve impor burocracia que desmobilize docentes; deve produzir informação compreensível, útil e devolvida aos participantes (Santos; Castilho, 2026; Santos; Soares, 2026).

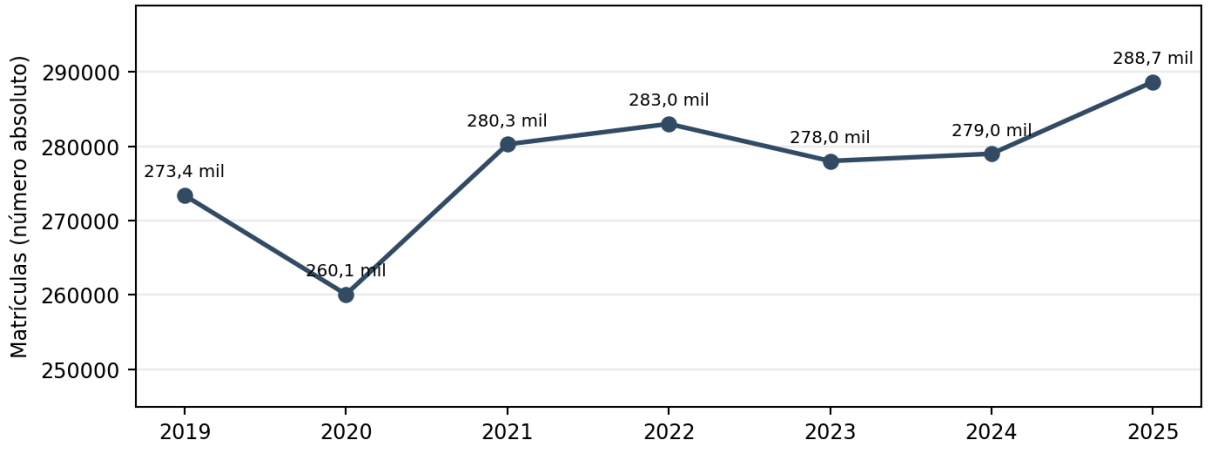
4.3. Condições Materiais de Ensino: Leitura Crítica dos Indicadores

Os indicadores educacionais ajudam a localizar desigualdades materiais, mas requerem interpretação cuidadosa. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2026, baseado em microdados do Censo Escolar, as matrículas em escolas situadas em localidades quilombolas passaram de 273.403 em 2019 para 288.673 em 2025, com oscilações no período. O dado não identifica automaticamente a origem étnica de cada estudante, pois sua unidade de observação é a localização da escola. Também não autoriza inferir, isoladamente, melhora de aprendizagem ou de permanência (Todos Pela Educação, 2026).

A variação da série pode refletir mudanças demográficas, expansão ou reorganização da oferta, diferenças locais e processos administrativos. Por esse motivo, o Gráfico 1 deve ser lido como retrato agregado, e não como teste causal de políticas quilombolas. A matrícula é condição necessária para o acesso, mas não substitui indicadores de frequência, progressão, adequação curricular e

participação comunitária. A distinção é central para evitar a redução do direito à educação ao simples registro estatístico (Todos Pela Educação, 2026; Matos; Franco, 2025).

Gráfico 1. Matrículas em escolas situadas em localidades quilombolas, Brasil, 2019–2025.



Fonte: elaboração própria, com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2026 (Todos Pela Educação, 2026), a partir dos microdados do Censo Escolar/MEC-Inep. O indicador se refere à localização da escola, não à autodeclaração étnica individual.

Em 2025, o mesmo anuário aponta que 90,4% das escolas localizadas em terras quilombolas tinham água potável e 9,8% apresentavam esgoto por rede pública, enquanto apenas 15,7% declaravam uso de material pedagógico específico para a Educação Quilombola. Os indicadores possuem denominadores e definições próprios, de modo que não devem ser somados nem tratados como uma medida composta. A diferença entre condições básicas, atendimento sanitário e recursos curriculares evidencia que o debate sobre identidade precisa incluir a estrutura que possibilita ou restringe a aprendizagem (Todos Pela Educação, 2026).

4.4. Memória e Pertencimento Como Processos Pedagógicos

Os estudos analisados associam valorização da memória a oportunidades de reconhecimento e participação. Em Guaraciaba, Pernambuco, projetos escolares contribuíram para aproximar história comunitária e cotidiano pedagógico; em Jequié, Bahia, atividades de valorização cultural foram relacionadas à identidade e à cidadania dos estudantes. A leitura conjunta mostra que pertencimento precisa ser sustentado por experiências recorrentes de investigação, autoria e diálogo, evitando tornar a ancestralidade um tema restrito a datas comemorativas (Santos; Alencar, 2023; Santos *et al.*, 2026b).

As práticas corporais e linguísticas introduzem outra dimensão da memória. Conhecimentos expressos por danças, modos de trabalho, gestos e repertórios comunicativos podem desafiar um currículo que reconhece apenas registros escritos. O argumento do corpo como arquivo amplia o campo das práticas curriculares, mas exige proteção contra apropriação cultural e exposição de conteúdos que a comunidade não deseja tornar públicos. Assim, autoria, consentimento e devolutiva são condições pedagógicas e éticas fundamentais (França; Mendes, 2026).

O fortalecimento identitário torna-se mais consistente quando as experiências são conectadas a direitos. Investigar trajetórias de associações, relações com políticas territoriais e estratégias de enfrentamento do racismo permite compreender como a comunidade produz história e reivindica reconhecimento. Tal abordagem desloca a escola de uma função meramente celebratória para uma prática de produção crítica de conhecimento. A identidade deixa de ser marcador fixo e passa a ser analisada como construção coletiva, histórica e politicamente situada (Soares; Maroun; Soares, 2024; Mohr; Santinho; Bessa-Oliveira, 2022).

4.5. Pedagogias Emancipatórias: Da Valorização Simbólica à Transformação Curricular

Os estudos sobre currículo intercultural e pedagogias decoloniais indicam que a transformação educacional precisa envolver conteúdos, métodos e relações de autoridade. Não basta ensinar que a cultura quilombola deve ser respeitada se o planejamento permanece fechado ao diálogo com suas formas próprias de produzir saberes. A valorização emancipatória exige que estudantes identifiquem problemas relevantes, mobilizem diferentes conhecimentos e devolvam à comunidade análises que possam orientar decisões (Santos *et al.*, 2025; Santos; Soares, 2026).

As experiências consideradas apontam para metodologias possíveis, como pesquisa de história oral, cartografias afetivas, estudos de recursos naturais, oficinas de leitura crítica e projetos entre gerações. Sua qualidade depende de objetivos de aprendizagem explicitados, critérios de avaliação discutidos e condições de participação acessíveis.

O Quadro 3 apresenta uma matriz propositiva derivada da literatura, não uma lista de ações empiricamente testadas em conjunto. Cada proposta deve ser ajustada à realidade local, com decisão compartilhada sobre temas e produtos (França; Mendes, 2026; Souza; Felzke, 2025).

Quadro 3. Matriz propositiva de práticas curriculares para a formação emancipatória.

Eixo	Prática contextualizada	Aprendizagem/critério de avaliação

Memória e história	História oral consentida e análise de acervos locais	Autoria, crítica de fontes e devolutiva pública.
Ciências e ambiente	Investigação participativa de água, solo e produção	Rigor conceitual, justiça ambiental e proteção de dados.
Linguagens e artes	Leitura de narrativas e repertórios expressivos	Reconhecimento cultural, pluralidade e comunicação.
Matemática e trabalho	Estudo de medidas, custos e ciclos de produção	Resolução de problemas e análise crítica de resultados.
Direitos e cidadania	Debate documentado sobre serviços e território	Participação argumentativa e proposições coletivas.

Fonte: elaboração própria com base em França e Mendes (2026), Santos *et al.* (2025), Souza e Felzke (2025) e Dantas, Leite e Oliveira (2025).

A matriz não constitui prescrição universal. Em comunidades marcadas por conflitos fundiários ou exposição indevida de práticas culturais, certos temas precisam de autorização específica e protocolos de proteção. O êxito pedagógico deve ser examinado pela aprendizagem, pela participação e pelo respeito aos limites definidos coletivamente, e não pelo volume de fotografias, produtos culturais ou eventos realizados. A prática emancipatória conserva rigor acadêmico e se compromete com a autonomia dos sujeitos (França; Mendes, 2026; Soares; Maroun; Soares, 2024).

4.6. Formação e Gestão: Condições de Continuidade das Experiências

O conjunto das pesquisas identifica a formação como condição transversal, pois professores e gestores podem reproduzir padrões curriculares que invisibilizam o território mesmo quando manifestam intenção inclusiva. Revisões e análises recentes mostram que o problema envolve tanto conhecimentos didáticos quanto políticas de apoio, continuidade administrativa e reconhecimento das experiências locais. Assim, a formação precisa integrar estudo normativo, relações étnico-raciais, pesquisa participativa, avaliação e planejamento coletivo (Matos; Franco, 2025; Santos; Castilho, 2026).

A gestão precisa proteger institucionalmente essas práticas contra a descontinuidade de equipes. A existência de planejamento anual, orçamento, registros de participação e responsabilidades distribuídas permite que um projeto não dependa apenas do empenho pessoal de um professor. Isso é especialmente relevante diante de evidências de experiências em que lideranças docentes são decisivas para o início de atividades de memória e identidade. Transformar iniciativas individuais em política escolar exige apoio da direção e decisão coletiva (Santos; Alencar, 2023; Siqueira; Costa; Dias, 2022).

A avaliação da gestão deve combinar informação objetiva e interpretação comunitária. Dados de frequência, acesso a material pedagógico, infraestrutura e formação podem ser examinados ao lado de relatos de acolhimento e experiências de discriminação. Os indicadores precisam ser produzidos com responsabilidade e não podem expor estudantes ou classificá-los por critérios estigmatizantes. Uma instituição comprometida com a emancipação utiliza os resultados para rever práticas e cobrar políticas, e não para responsabilizar isoladamente famílias ou

docentes pela desigualdade estrutural (Todos Pela Educação, 2026; Matos; Franco, 2025).

4.7. Saúde Mental, Racismo e Condições de Permanência Escolar

A abordagem da saúde coletiva permite evidenciar que a experiência escolar se inscreve em condições sociais concretas. Estudos sobre a saúde quilombola registram dificuldades de acesso a serviços, discriminação institucional e desigualdades ambientais, que afetam condições de vida e podem repercutir na educação. Esses resultados não autorizam tratar estudantes quilombolas como grupo clinicamente homogêneo, tampouco inferir sofrimento psíquico de sua identidade. O foco é a produção social de oportunidades e vulnerabilidades e a necessidade de políticas que respeitem o território (Amador *et al.*, 2024; Cunha; Lyra, 2025).

O estudo em Água Fria evidencia como precariedades territoriais e dificuldades no acesso a direitos se articulam à produção de sofrimento, ao mesmo tempo que relações comunitárias e tradições de cuidado oferecem recursos de proteção. Já a pesquisa participativa com mulheres do Grilo destaca os efeitos do diálogo coletivo para elaborar experiências de opressão e construir estratégias de ação. Em conjunto, as publicações sustentam uma abordagem que evita patologizar as comunidades e considera pertencimento, solidariedade e protagonismo como dimensões relevantes do bem-estar (Neves; Lima; Carvalho, 2026; Queiroz; Leite; Nascimento, 2025).

Na escola, medidas antirracistas devem integrar protocolos de acolhimento, identificação de violências e encaminhamento responsável à rede de saúde, quando necessário. A escuta

pedagógica não substitui atenção psicológica ou médica, e práticas tradicionais de cuidado não podem ser apropriadas ou prescritas sem diálogo cultural.

O Quadro 4 apresenta uma articulação intersetorial possível, baseada na literatura, cujas ações requerem pactuação local, profissionais habilitados e avaliação dos resultados (Dantas; Leite; Oliveira, 2025; Neves; Lima; Carvalho, 2026).

Quadro 4. Interface entre educação, saúde coletiva e garantia de direitos.

Dimensão	Risco ou necessidade	Resposta institucional colaborativa
Racismo e discriminação	Humilhação, silenciamento e exclusão	Escuta protegida, formação antirracista e fluxos de proteção.
Pertencimento e identidade	Invisibilidade de memórias e narrativas	Currículo contextualizado e protagonismo estudantil.
Saúde e saneamento	Barreiras territoriais e ambientais ao bem-estar	Diagnóstico comunitário e articulação com gestão pública.
Saúde mental	Dificuldade de acesso e sofrimento associado à desigualdade	Acolhimento, rede de atenção e respeito aos cuidados locais.
Participação social	Fragilidade de informação sobre direitos	Educação popular, conselhos e devolutivas acessíveis.

Fonte: elaboração própria com base em Amador *et al.* (2024), Dantas, Leite e Oliveira (2025), Queiroz, Leite e Nascimento (2026) e Neves, Lima e Carvalho (2026).

O quadro reforça que o bem-estar deve ser pensado para além de ações pontuais de prevenção. Segurança alimentar, água, mobilidade, acesso a direitos, respeito religioso e enfrentamento do racismo exigem políticas coordenadas. Ao produzir projetos de educação popular sobre esses temas, a escola pode fortalecer o conhecimento de direitos sem reduzir a vida quilombola a indicadores de risco. Pesquisas em saúde e em educação apontam a importância de reconhecer tanto os obstáculos institucionais quanto as formas de cuidado e organização já presentes nos territórios (Cunha; Lyra, 2025; Fonseca; Silva; Nina, 2026).

4.8. Educação Profissional, Trabalho e Projetos de Vida

Na EPT, a formação emancipatória exige articular conhecimentos técnico-científicos às formas locais de trabalho e aos projetos de vida de jovens quilombolas. O ensino de tecnologias, gestão, produção de alimentos e preservação ambiental pode considerar práticas comunitárias sem presumir que o território deva permanecer inalterado. Pesquisa sobre a Comunidade Quilombola de Jesus mostra o valor das narrativas de mulheres na produção de um referencial educacional mais próximo das experiências de trabalho e identidade (Souza; Felzke, 2025).

O mapeamento da literatura sobre saberes tradicionais e EPT associa a integração curricular ao fortalecimento identitário e à sustentabilidade, mas registra entraves ligados a materiais, formação e persistência de currículos hegemônicos. A contribuição do estudo é propositiva e precisa ser distinguida de comprovação causal de que uma política específica diminua a migração juvenil. Jovens devem ter condições de escolher entre permanência, circulação

territorial e projetos profissionais variados, sem perder o reconhecimento de sua história (Santos *et al.*, 2026a).

A sustentabilidade não deve ser tratada apenas como conteúdo ambiental técnico. Ela abrange acesso aos bens comuns, distribuição de benefícios, participação em decisões produtivas e proteção da memória coletiva. Educação ambiental e EPT podem colaborar em projetos sobre água, resíduos, agricultura e atividades econômicas locais, discutindo riscos, alternativas e impactos. Nesse diálogo, o conhecimento científico contribui para qualificar a deliberação comunitária e a cultura territorial contribui para formular as perguntas educacionais (Silva Lúcio; Ferraz e Silva; Moreira Pinto, 2024; Santos *et al.*, 2026a).

4.9. Indicadores de Acompanhamento e Propostas de Aprimoramento

Os estudos reunidos sugerem que avaliar a EEQ exige ultrapassar a matrícula e observar se o direito à diferença está presente no cotidiano. Indicadores úteis devem combinar acesso, infraestrutura, formação, participação e experiência de pertencimento. A escolha dos critérios precisa ser compartilhada, pois avaliações externas podem desconhecer prioridades e diferenças entre territórios. O Quadro 5 oferece uma matriz inicial de acompanhamento institucional, sem se apresentar como instrumento já validado em pesquisa empírica (Brasil, 2012; Matos; Franco, 2025).

A coleta de indicadores quantitativos deve empregar definições estáveis e apresentar a origem dos dados. Ao utilizar informações sobre escolas localizadas em localidades quilombolas, por exemplo, não se deve interpretá-las automaticamente como características de

todos os estudantes quilombolas. Questionários de percepção precisam incluir questões sobre discriminação, segurança e respeito cultural sem permitir identificação indevida de participantes. A transparência é necessária para que a informação oriente decisões e não produza estigma (Todos Pela Educação, 2026; Oliveira; Francisco, 2026).

O acompanhamento formativo também requer espaços de devolutiva. Relatórios extensos sem debate comunitário dificilmente produzem transformação; já reuniões acessíveis e registros públicos de decisões podem aproximar escolas, famílias e órgãos gestores. A participação precisa ter efeitos concretos sobre recursos, calendário, currículo e prioridades de intervenção. A literatura sobre gestão, formação e processos educativos nos territórios reforça a importância de institucionalizar essas práticas para além de eventos isolados (Siqueira; Costa; Dias, 2022; Santos; Castilho, 2026).

Quadro 5. Matriz inicial de monitoramento da qualidade social da EEQ.

Eixo	Pergunta orientadora	Evidência de acompanhamento
Currículo	Saberes territoriais aparecem de modo contínuo?	Planos, sequências didáticas e produções avaliadas.
Participação	Comunidade participa das decisões relevantes?	Atas, devolutivas e decisões implementadas.
Formação	Equipes estudam EEQ e antirracismo regularmente?	Planos formativos e mudanças na prática.
Permanência	Há barreiras de acesso, transporte e acolhimento?	Frequência, escuta e encaminhamentos.

Condições materiais	Há recursos e estrutura compatíveis com a oferta?	Infraestrutura, materiais e providências adotadas.

Fonte: proposição analítica desta revisão a partir de Brasil (2012), Matos e Franco (2025) e Todos Pela Educação (2026).

A matriz pretende apoiar reflexão e planejamento, mas sua adoção requer adaptação local e validação participativa. Escolas com problemas sanitários agudos podem priorizar infraestrutura e intersetorialidade, enquanto outras poderão concentrar esforços em formação e produção curricular. A educação emancipatória não se confunde com uma pontuação universal: seus critérios de qualidade precisam refletir direitos comuns e diferenças territorialmente situadas. O aspecto decisivo é transformar informação em decisão responsável, transparente e revisável (Santos; Alencar, 2023; Soares; Maroun; Soares, 2024).

4.10. Síntese Crítica: Potencialidades, Contradições e Lacunas de Conhecimento

A revisão indica quatro convergências analíticas: centralidade do território, memória como fonte legítima de conhecimento, necessidade de formação docente específica e importância da participação comunitária. A materialização dessas dimensões, porém, depende de condições de oferta e de processos decisórios que ultrapassam a vontade individual dos professores. O currículo emancipatório exige redistribuição de recursos e reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados, além da inclusão de repertórios culturais no ensino (Soares; Maroun; Soares, 2024; Matos; Franco, 2025).

No diálogo com a saúde coletiva, emerge uma contribuição adicional: pertencimento e bem-estar não constituem efeitos individuais isolados, mas são atravessados por racismo, saneamento, serviços e vínculos territoriais. Pesquisas participativas mostram possibilidades de escuta, reflexão e ação; estudos sobre acesso à saúde destacam barreiras institucionais. Essa aproximação amplia o significado de permanência escolar, embora ainda faltem investigações longitudinais capazes de examinar relações específicas entre práticas curriculares, saúde mental e resultados educacionais (Queiroz; Leite; Nascimento, 2025; Neves; Lima; Carvalho, 2026).

As lacunas recomendam pesquisas colaborativas com indicadores de implementação, percursos escolares e avaliação de propostas construídas com as comunidades. É necessário ampliar análises sobre gênero, juventudes, acessibilidade, tecnologias digitais, EJA e Educação Profissional, sem apagar diferenças entre regiões. O desafio científico e político consiste em produzir conhecimento com retorno social e com autoria quilombola efetiva. A revisão permite formular essa agenda, mas não substitui estudos de campo conduzidos eticamente em territórios específicos (Mattos; Duarte, 2024; Santos *et al.*, 2026a; Oliveira; Francisco, 2026).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite concluir que a valorização da identidade cultural se converte em formação emancipatória quando integra o núcleo do projeto educativo, orienta o currículo e reconhece estudantes e comunidades como sujeitos de conhecimento e de direitos. A memória, a oralidade, as práticas territoriais e a organização coletiva deixam de ocupar posição periférica e passam a dialogar

criticamente com as ciências, as linguagens e a formação cidadã. O processo depende de respeito às diferenças internas e de compromisso com a autodeterminação quilombola.

O objetivo proposto foi atendido ao identificar condições pedagógicas, institucionais e intersetoriais que favorecem a emancipação. A formação docente específica, a gestão democrática, os materiais contextualizados e a avaliação participativa constituem elementos interdependentes. Isoladamente, atividades comemorativas e declarações de reconhecimento mostram-se insuficientes para superar o distanciamento entre o marco legal e as práticas escolares. A transformação requer planejamento contínuo, recursos materiais e mecanismos de responsabilidade pública.

A articulação entre educação e saúde coletiva amplia a compreensão sobre a qualidade social da escolarização. O enfrentamento do racismo, a melhoria das condições territoriais e o acesso a redes de cuidado constituem componentes relevantes do bem-estar e da permanência. Contudo, o reconhecimento dos determinantes sociais não deve produzir visões deficitárias sobre as comunidades: seus vínculos, saberes e formas de solidariedade são recursos de criação e resistência que precisam ser respeitados pelas políticas públicas.

Como contribuição prática, o artigo apresenta matrizes de planejamento curricular, interface intersetorial e acompanhamento institucional, a serem discutidas e adaptadas às realidades locais. A limitação central está na natureza narrativa e não exaustiva da revisão, que impede generalizações causais sobre resultados escolares e de saúde. Pesquisas futuras devem incluir protagonismo quilombola na definição de perguntas, métodos e indicadores,

acompanhando a efetividade das políticas de modo longitudinal. Uma educação verdadeiramente emancipatória é construída com os territórios, e não apenas oferecida a eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, Emmily Oliveira *et al.* Determinantes sociais em saúde como fator de impacto na assistência em saúde para populações quilombolas: uma revisão sistemática. **Revista Eletrônica Acervo Saúde,** v. 24, n. 4, e14922, 2024. DOI: https://doi.org/10.25248/reas.e14922.2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://mpac.mp.br/wp-content/uploads/Resolucao-CNE-no-8-Define-diretrizes-curriculares-para-educacao-quilombola.pdf. Acesso em: 03 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 03 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-

2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html. Acesso em: 03 nov. 2026.

CASTRO, Terezinha de Jesus Pompeu de; LIRA, Jonatha Rodrigo de Oliveira. A Educação do Campo para além da construção de um território educativo: a contribuição da EJA Campo na formação de sujeitos sociais no Quilombo Uxizal Mocajuba-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** v. 10, e19799, 2025. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19799.

CUNHA, Rafaela Domingos da; LYRA, Tereza Maciel. A garantia do direito à saúde e a seguridade social: entraves vivenciados pela população quilombola da faixa litorânea da Paraíba. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário,** v. 14, n. 4, 2025. DOI: https://doi.org/10.17566/ciads.v14i4.1350.

DANTAS, José Eduardo Ferreira; LEITE, Luzia Karoline Teixeira; OLIVEIRA, Jarbas Ribeiro de. Direito à saúde da população quilombola: entre vulnerabilidade e problematização. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário,** v. 14, n. 2, 2025. DOI: https://doi.org/10.17566/ciads.v14i2.1351.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas,** v. 20, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2025-0005.

FONSECA, Fabiane Rodrigues; SILVA, Iolete Ribeiro da; NINA, Socorro de Fátima Moraes. Cuidado, psicologia e educação popular em saúde: um ensaio autoetnográfico e decolonial a partir de experiências em contexto quilombola. **Revista Brasileira de**

Educação do Campo, v. 11, e20623, 2026. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e20623.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. Educação quilombola: o corpo como arquivo. **Horizontes,** v. 44, n. 1, e023313, 2026. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v44i1.2365.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O Brasil quilombola: resultados do Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/. Acesso em: 03 nov. 2026.

MATOS, Wesley Santos de; FRANCO, Marco Antônio Melo. Educação Escolar Quilombola: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar,** v. 23, n. 41, p. 1–18, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9954. Acesso em: 06 nov. 2026.

MATTOS, João Paulo Bulhões e; DUARTE, Ana Carolina Oliveira. Revisão sistemática da literatura sobre educação quilombola no contexto das relações étnico-raciais. **Research, Society and Development,** v. 13, n. 8, e11813846663, 2024. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v13i8.46663.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/educacao-escolar-quilombola.. Acesso em: 06 nov. 2026.

MOHR, Danielle Palagano da Rocha; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Educação Escolar Quilombola: afirmação e valorização de uma identidade quilombola.

Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 28, 2022. DOI: https://doi.org/10.55028/cesc.v2i28.18285.

NEVES, Odair Ledo; LIMA, Celia Batista; CARVALHO, Romário Pereira. Entre a invisibilidade e o cuidado: educação e saúde mental na Comunidade Quilombola Água Fria. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** v. 11, e20614, 2026. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e20614.

OLIVEIRA, Gilma Souza; FRANCISCO, Senhor José. Escola, identidade racial e interseccionalidade: experiências de estudantes quilombolas no ensino médio. Anais do Práxis Itinerante, n. 2, 2026. Disponível em: https://www.anais.uel.br/portal/index.php/praxis/article/view/6812. Acesso em: 06 nov. 2026.

OLIVEIRA, Stéfani Andrade; CUNHA, Ana Luiza Salgado; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola. **Revista Cocar,** v. 20, n. 38, p. 1–22, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8553. Acesso em: 06 nov. 2026.

QUEIROZ, Giovanni Sampaio; LEITE, Jáder Ferreira; NASCIMENTO, Maria Valquíria Nogueira do. Círculo de Cultura como ferramenta de pesquisa e cuidado em saúde mental de mulheres quilombolas. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** v. 11, e20627, 2026. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e20627.

QUEIROZ, Giovanni Sampaio; LEITE, Jáder Ferreira; NASCIMENTO, Maria Valquíria Nogueira do. Interseccionalidade e produção da saúde mental das mulheres quilombolas do Grilo, Paraíba.

Psicologia & Sociedade, v. 37, e301108, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2025v37301108.

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,** v. 10, e19707, 2025. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19707.

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),** v. 8, 2023. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2023v8.65659.

SANTOS, Antonilda da Silva; SOARES, Marta Genú. Formação docente e práticas pedagógicas em contextos quilombolas: saberes, resistência e decolonialidade. **Revista Comunicação Universitária,** v. 6, p. 1–22, 2026. DOI: https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.11512.

SANTOS, Esmeraldina dos *et al.* Desafios e possibilidades na construção de um currículo intercultural, com foco na educação escolar quilombola. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** v. 10, e19607, 2025. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19607.

SANTOS, Évelin Guimarães dos *et al.* Mapeamento da inserção dos saberes tradicionais quilombolas nos currículos da educação profissional e tecnológica: sustentabilidade e permanência juvenil nos territórios. **Revista edUCA,** v. 9, n. 4, e627, 2026a. DOI: https://doi.org/10.54901/educa.v9-627.

SANTOS, João Almeida dos; CASTILHO, Suely Dulce de. Formação continuada de docentes atuantes em Educação Escolar Quilombola: saberes em diálogo. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** v. 11, e20495, 2026. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e20495.

SANTOS, Marlete Mendes da Silva; SANTOS, Pedro Fernando dos. A Educação Quilombola como elemento de fortalecimento e consolidação da identidade na comunidade de Conceição das Crioulas. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia,** v. 14, n. 53, p. 271–279, 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2870.

SANTOS, Nicolle Silva *et al.* A Educação Escolar Quilombola e a formação da identidade cultural e da cidadania: um estudo em uma escola da rede estadual de Jequié (BA). Revista Educação, **Psicologia e Interfaces,** v. 10, n. 1, p. 1–16, 2026b. DOI: https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v10i1.672.

SILVA LÚCIO, Adriana; FERRAZ E SILVA, Raquel Helena; MOREIRA PINTO, João Batista. A educação ambiental na perspectiva de formação para a participação social das populações quilombolas. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade,** v. 9, n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0022/2023.v9i2.10032.

SIQUEIRA, Ivan; COSTA, Benedita Rosa da; DIAS, Maria Helena Tavares. Educação Escolar Quilombola: planejamento e projeto. **Debates Insubmissos,** v. 5, n. 18, p. 53–68, 2022. DOI: https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n18.p53-68.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MAROUN, Kalyla; SOARES, David Gonçalves. Produção da diferença: Educação Escolar Quilombola e

as ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa,** v. 54, e11128, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531411128.

SOUZA, Elane Cristina Camilo de; FELZKE, Lediane Fani. Educação profissional e tecnológica e a Comunidade Quilombola de Jesus: conexões entre saberes, território e identidade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales,** v. 18, n. 5, e17729, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/revconv.18n.5-124.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2026: capítulo 10 – Equidade racial. São Paulo: Todos Pela Educação, 2026. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2026/capitulo-10-equidade-racial.html. Acesso em: 06 nov. 2026.

---

[1] Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4561-157X. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8301-0750. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7036-2650. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5355-6207. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0101-9573

[6] Universidade Tecnológica Intercontinental – Assunção – Paraguai. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7217-5486. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Universidade Tecnológica Intercontinental – Assunção – Paraguai. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3749-0408. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Universidade Tecnológica Intercontinental – Assunção – Paraguai. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6883-1681. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] Universidad Tecnológica Intercontinental – Assunção – Paraguai. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6416-4544. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] Universidade Estadual do Piauí – Teresina – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2476-3065. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[11] Instituto Federal de Alagoas –Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4377-0271

[12] Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1211-0227. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail