

DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA QUILOMBOLA: TERRITÓRIO, CURRÍCULO E SABERES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

FROM SCHOOL IN QUILOMBO TO ESCOLA QUILOMBOLA: TERRITORY, CURRICULUM AND KNOWLEDGE IN CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

 <https://doi.org/10.63330/armv2n9-016>

Submetido em: 29/09/2026 e Publicado em: 06/10/2026

ARM: e262379

Hely Cantalice Neto

Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UERN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587288393357723>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0947-4064>

Felipe Agenor de Oliveira Cantalice

Professor de História, especialista em História e Gestão Escolar e mestrando em Educação pela UEA e em Educação e Territorialidade pela UFGD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8398844302616365>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8778-2161>

Resumo

Este artigo analisa a educação escolar quilombola no contexto recente das políticas brasileiras de equidade racial, tomando como eixo a relação entre território, currículo, comunidade e produção de conhecimento. O problema investigado é o seguinte: o que diferencia uma escola meramente localizada em território quilombola de uma educação escolar efetivamente quilombola? A partir de análise documental da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e de políticas recentes do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação entre 2024 e 2026, o artigo sustenta, em diálogo com Milton Santos e com o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, que a diferença entre as duas situações não é de localização, mas de reconhecimento institucional do território como espaço histórico, político e simbólico de produção da vida coletiva, e de incorporação efetiva de saberes, autonomia comunitária e docência quilombola ao projeto pedagógico da escola. Examina-se a parceria entre o FNDE e o Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos, que resultou em novo projeto arquitetônico referencial para escolas quilombolas e indígenas em 2026, e o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, criado pelo MEC em 2025 para reconhecer secretarias de educação comprometidas com a educação escolar quilombola. O artigo argumenta que a expansão recente de infraestrutura física, embora relevante, não equivale, isoladamente, à efetivação da educação escolar quilombola prevista na legislação de 2012, e adverte contra leituras que tratem as comunidades quilombolas como culturalmente homogêneas.



Palavras-chave: Autonomia comunitária; Currículo; Educação escolar quilombola; Território.

Abstract

This article analyzes quilombola school education in the recent context of Brazilian racial equity policies, taking as its axis the relationship between territory, curriculum, community and knowledge production. The problem investigated is the following: what differentiates a school merely located in quilombola territory from an effectively quilombola school education? Based on a documentary analysis of Resolution CNE/CEB nº 8/2012, which established the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education, and recent policies of the Ministry of Education and the National Education Development Fund between 2024 and 2026, the article maintains, in dialogue with Milton Santos and the quilombola thinker Antônio Bispo dos Santos, that the difference between the two situations is not location, but of institutional recognition of the territory as a historical, political and symbolic space for the production of collective life, and of effective incorporation of knowledge, community autonomy and quilombola teaching into the school's pedagogical project. The partnership between the FNDE and the United Nations Office of Project Services is examined, which resulted in a new architectural reference project for quilombola and indigenous schools in 2026, and the Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Seal, created by the MEC in 2025 to recognize education departments committed to quilombola school education. The article argues that the recent expansion of physical infrastructure, although relevant, is not equivalent, in isolation, to the implementation of quilombola school education provided for in the 2012 legislation, and warns against readings that treat quilombola communities as culturally homogeneous.

Keywords: Community autonomy; Curriculum; Quilombola school education; Territory.

1 INTRODUÇÃO

Em abril de 2026, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação anunciou a elaboração de um novo projeto arquitetônico referencial para a construção de escolas indígenas e quilombolas, desenvolvido em parceria com o Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos, a Unops, e voltado à conclusão de sessenta e duas escolas localizadas em áreas distantes dos centros urbanos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (FNDE, 2026a). A justificativa oficial para o novo projeto é reveladora: segundo o próprio FNDE, características comuns à infraestrutura escolar em zonas urbanas, como salas para até quarenta estudantes, grandes áreas administrativas e sistemas de ar-condicionado, simplesmente não correspondem à realidade de comunidades quilombolas e indígenas, onde as turmas costumam ser menores e os desafios construtivos e logísticos, associados à localização remota dessas comunidades, são significativos (FNDE, 2026b).



Essa constatação, aparentemente técnica e arquitetônica, expõe um problema conceitual mais amplo, que este artigo assume como seu objeto central: durante décadas, quando existiam, escolas em territórios quilombolas foram construídas segundo padrões arquitetônicos e pedagógicos pensados para a cidade, e não para o quilombo, tratando o território apenas como localização geográfica de uma unidade escolar essencialmente idêntica a qualquer outra. A pergunta que orienta este artigo decorre diretamente dessa constatação: o que diferencia uma escola meramente localizada em território quilombola de uma educação escolar efetivamente quilombola?

Essa pergunta não é apenas acadêmica. Ela corresponde, no plano normativo brasileiro, à distinção entre dois momentos históricos bem delimitados. Antes de 2012, escolas frequentadas por estudantes quilombolas existiam, mas não havia, no ordenamento educacional brasileiro, reconhecimento formal de que essas escolas deveriam seguir diretrizes curriculares próprias, distintas das aplicáveis a qualquer outra escola da rede pública. A partir da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a educação escolar quilombola passou a existir, no plano do direito educacional brasileiro, como modalidade específica, com princípios, currículo e organização pedagógica próprios (Brasil, 2012). A distância entre esses dois momentos, a escola simplesmente presente no quilombo e a escola reconhecida como quilombola, é o objeto deste artigo.

A relevância do tema decorre de sua atualidade documental. Entre 2024 e 2026, dentro da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, o eixo dedicado especificamente à educação escolar quilombola recebeu iniciativas concretas e recentes, entre elas o já mencionado projeto arquitetônico referencial do FNDE e o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, criado pelo Ministério da Educação em 2025 para reconhecer secretarias de educação comprometidas com a implementação da educação escolar quilombola (MEC, 2026a). Essas iniciativas permitem examinar, com base documental recente, como o Estado brasileiro está, neste momento preciso, traduzindo o princípio normativo de 2012 em política concreta, e com que limites.

O recorte temporal deste artigo estende-se de 2003, ano em que a Lei 10.639/2003 abriu caminho institucional mais amplo para a valorização da história e cultura afro-brasileira, à qual a educação escolar quilombola se articula sem se confundir, até 2026, com ênfase interpretativa no período 2010-2026, no qual se consolida o arcabouço normativo específico da modalidade. O corpus documental é formado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituiu a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que definem suas diretrizes curriculares específicas, pelo Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento de titulação de terras de comunidades remanescentes de quilombos, e por documentos e notícias oficiais do MEC e do FNDE sobre iniciativas de 2024 a 2026 voltadas à infraestrutura e ao reconhecimento de práticas



de educação escolar quilombola. A esse corpus soma-se bibliografia especializada sobre território, saberes comunitários e educação quilombola, incluindo a produção de intelectuais quilombolas sobre o próprio conceito de quilombo.

O procedimento analítico consistiu em três etapas. A primeira foi a reconstrução do marco normativo que separa a mera presença física de estudantes quilombolas nas escolas brasileiras do reconhecimento institucional da educação escolar quilombola como modalidade própria. A segunda foi o exame das iniciativas concretas de 2024 a 2026 que traduzem esse marco normativo em política de infraestrutura e de reconhecimento simbólico. A terceira foi a discussão teórica sobre o que, conceitualmente, diferencia uma escola situada em território quilombola de uma educação efetivamente quilombola, a partir da literatura sobre território, saberes comunitários e autonomia pedagógica, incluindo autores que pensam o quilombo a partir de dentro da própria experiência quilombola. Um limite metodológico deve ser reconhecido desde já: este artigo não teve acesso a trabalho de campo em comunidades quilombolas específicas, e sua análise permanece no plano documental e normativo, sem, portanto, alegar observação direta da vida cotidiana em nenhuma escola quilombola particular.

O artigo está organizado em quatro seções além desta introdução. A primeira reconstrói a trajetória normativa que instituiu a educação escolar quilombola como modalidade específica. A segunda examina o novo projeto arquitetônico referencial do FNDE como expressão de reconhecimento do território nas próprias condições materiais da escola. A terceira discute o Selo Petronilha e outras iniciativas recentes de reconhecimento institucional. A quarta desenvolve o argumento conceitual central do artigo, sobre o que diferencia uma escola no quilombo de uma escola quilombola, discutindo território, saberes comunitários, autonomia e docência quilombola, e advertindo contra a homogeneização das comunidades quilombolas brasileiras.

2 DA PRESENÇA FÍSICA AO RECONHECIMENTO NORMATIVO: A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A existência de comunidades remanescentes de quilombos no Brasil é anterior, em séculos, a qualquer reconhecimento estatal formal. O reconhecimento jurídico contemporâneo desses territórios tem como marco central o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que reconheceu aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. A regulamentação desse dispositivo, contudo, levou quinze anos para se materializar de modo mais operacional, com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que disciplinou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Brasil, 2003).



O reconhecimento educacional seguiu trajetória ainda mais lenta. Somente com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação escolar quilombola foi instituída formalmente como modalidade da educação básica brasileira, ao lado de outras modalidades já reconhecidas, como a educação do campo e a educação escolar indígena. Dois anos depois, a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica propriamente ditas, estabelecendo princípios como o respeito à identidade étnica e cultural das comunidades quilombolas, o reconhecimento e a valorização de sua história de resistência, e a promoção da autonomia e da participação comunitária no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Brasil, 2012).

Um dispositivo dessa resolução merece destaque especial para o argumento deste artigo: o artigo 48 determina que a educação escolar quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às próprias comunidades quilombolas (Brasil, 2012). Essa determinação normativa é, em si, uma resposta parcial e antecipada à pergunta que este artigo investiga. Ela reconhece que a diferença entre uma escola situada num território quilombola e uma escola efetivamente quilombola não pode depender exclusivamente de quem constrói o prédio ou de qual currículo formal é adotado no papel, mas também, e talvez sobretudo, de quem ensina, e da relação de pertencimento que essa pessoa tem com a comunidade e com os saberes que a escola deveria, segundo a própria resolução, incorporar.

Essa exigência de docência preferencialmente comunitária impõe, contudo, desafio prático considerável, que a literatura especializada já identificou: a formação inicial e continuada de professores quilombolas, capazes de reunir simultaneamente formação pedagógica formal e pertencimento efetivo às comunidades que atenderão, não se resolve automaticamente pela existência da norma, exigindo política deliberada de formação, muitas vezes dificultada pela distância geográfica entre territórios quilombolas e instituições formadoras de professores, situadas majoritariamente em centros urbanos. Essa tensão entre a exigência normativa de docência comunitária e a disponibilidade concreta de formação para essa docência permanece, mais de uma década depois da resolução de 2012, como um dos principais desafios de implementação da modalidade, retomado na quarta seção deste artigo.

3 INFRAESTRUTURA COMO RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO: OS PROJETOS DO FNDE E A PARCERIA COM A UNOPS

A parceria entre o FNDE e a Unops, anunciada em abril de 2026, ilustra como o reconhecimento do território tem se traduzido, mais recentemente, em transformação das próprias condições materiais da escola quilombola. Segundo o FNDE, o novo projeto referencial considera demandas específicas das comunidades, aspectos ambientais e diversidade cultural, priorizando estrutura modular que permite



ampliação e adaptação ao longo do tempo, com salas de aula menores ou maiores que o padrão urbano, conforme a quantidade de estudantes de cada comunidade, e possibilidade de alojamento para professores vindos de fora, quando necessário (FNDE, 2026b). O desenho arquitetônico das novas unidades prioriza iluminação e ventilação naturais, uso de painéis solares para energia renovável e sistemas de captação de água de chuva, adaptando a infraestrutura escolar às condições ambientais de regiões frequentemente distantes de redes de energia e saneamento convencionais (ONU News, 2026).

O FNDE também disponibiliza, de forma gratuita e independentemente da parceria com a Unops, projetos arquitetônicos padronizados específicos para escolas quilombolas, incluindo módulos de duas salas e módulo específico para educação infantil, elaborados para priorizar o uso de materiais regionais e padrões arquitetônicos mais alinhados à identidade cultural das comunidades atendidas (FNDE, 2026c). Essa disponibilização é descrita pelo próprio órgão como parte de sua atuação para garantir o respeito às especificidades étnico-raciais e culturais de cada comunidade, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola instituídas em 2012 (FNDE, 2026d).

A leitura desses documentos permite identificar reconhecimento explícito, por parte do órgão federal responsável pela infraestrutura escolar brasileira, de que a padronização arquitetônica genérica, historicamente aplicada indistintamente a escolas urbanas e a escolas em territórios tradicionais, constitui, ela própria, forma de desconsideração do território como categoria relevante para o desenho da política educacional. Antes dessa mudança de abordagem, escolas quilombolas eram, com frequência, construídas segundo os mesmos projetos padronizados aplicados a qualquer escola urbana brasileira, independentemente de sua localização, de sua distância em relação a redes de infraestrutura urbana, ou das características demográficas e culturais da comunidade atendida. A mudança de projeto referencial, portanto, não é apenas ajuste técnico, mas reconhecimento, ainda que tardio e parcial, de que o espaço físico da escola comunica, ele próprio, se determinada comunidade é tratada como sujeito de uma política pensada para ela, ou como destinatária de solução genérica pensada para outro contexto.

4 O SELO PETRONILHA E O RECONHECIMENTO DE PRÁTICAS MUNICIPAIS (2025-2026)

Ao lado da transformação da infraestrutura física, o Ministério da Educação instituiu, em 2025, o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, iniciativa da Diretoria de Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola que reconhece secretarias de educação comprometidas com a implementação da Lei 10.639/2003 e com políticas voltadas à equidade racial e à educação escolar quilombola (MEC, 2026a). O selo homenageia Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora da Universidade Federal de São Carlos e relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, autora,



entre outras obras, de *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*, publicada em 2011 (Silva, 2011).

Em sua edição inaugural, referente a 2025, o Selo Petronilha foi concedido a 436 secretarias de educação, sendo 428 municipais e oito estaduais, das quais vinte foram selecionadas para destaque nacional, por suas práticas consideradas estruturantes e inspiradoras, recebendo, além do reconhecimento simbólico, recursos financeiros destinados ao fortalecimento de suas ações (Jornal da USP, 2026). O catálogo de iniciativas premiadas reúne experiências de municípios distribuídos por diferentes regiões do país, de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, a Ibipitanga e Jequié, na Bahia, de Araripe, no Ceará, a Moju, no Pará, evidenciando dispersão geográfica compatível com a distribuição de territórios quilombolas em praticamente todas as regiões brasileiras (MEC, 2026b).

A existência desse mecanismo de reconhecimento é relevante para o argumento deste artigo por um motivo específico: ela desloca parte da política de educação escolar quilombola de um registro puramente normativo, centrado em resoluções e diretrizes válidas para todo o território nacional, para um registro de valorização de práticas concretas e localizadas, que reconhecem que a efetivação da modalidade depende, em última instância, de iniciativas construídas em cada município e em diálogo com cada comunidade quilombola específica. Um selo que premia iniciativas municipais concretas, e não apenas o cumprimento formal de norma federal, sinaliza reconhecimento implícito de que a educação escolar quilombola não pode ser integralmente prescrita de cima para baixo, tema que a seção seguinte deste artigo desenvolve em termos conceituais.

5 O QUE DIFERENCIA UMA ESCOLA NO QUILOMBO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

É possível, agora, retomar diretamente a pergunta que orienta este artigo: o que diferencia uma escola meramente localizada em território quilombola de uma educação escolar efetivamente quilombola? A resposta que este artigo sustenta, a partir do exame documental das seções anteriores, articula três dimensões que não podem ser reduzidas umas às outras.

A primeira dimensão é o reconhecimento do território como categoria histórica, política e simbólica, e não apenas como localização física. O geógrafo Milton Santos, em texto de 1994 dedicado a discutir o que chamou de território usado, argumenta que o território não deve ser compreendido como simples superfície ou unidade político-administrativa, mas como base material sobre a qual se organizam as relações econômicas, sociais, políticas e culturais de determinado grupo, revelando, com frequência, contradições que outras instâncias da vida social ocultam (Santos, 1994). Aplicado ao objeto deste artigo, esse conceito ajuda a explicar por que um projeto arquitetônico padronizado urbano, ainda que fisicamente instalado dentro dos limites de um território quilombola, não constitui, por si só, reconhecimento desse território: ele



ignora a base material específica sobre a qual a comunidade organiza sua vida coletiva, tratando o espaço apenas como coordenada geográfica, e não como território usado, no sentido proposto por Santos.

Essa leitura geográfica dialoga com a contribuição de intelectuais quilombolas que teorizam o próprio conceito de quilombo a partir de dentro da experiência quilombola, e não apenas como categoria observada de fora. Antônio Bispo dos Santos, quilombola do território de Saco-Curtume, no Piauí, e uma das referências mais discutidas atualmente sobre pensamento quilombola no Brasil, argumenta que os quilombos historicamente se constituíram como formas de organização social contrapostas à lógica colonial de apropriação privada e monocultura da terra, baseadas em práticas de uso comum, circularidade e sincretismo, e não simplesmente como refúgio isolado de pessoas fugidas da escravização (Santos, 2015). Essa formulação amplia o conceito de território usado ao situá-lo dentro de uma cosmovisão especificamente quilombola: para Bispo dos Santos, o território quilombola não é apenas base material das relações sociais de um grupo, no sentido mais geral proposto por Milton Santos (1994), mas expressão de um modo de organizar a relação entre pessoas, terra e natureza que se afirma, historicamente, como alternativa concreta à lógica de propriedade privada e exploração que caracterizou o projeto colonial brasileiro. Ler os novos projetos arquitetônicos do FNDE à luz dessa contribuição significa reconhecer que o desafio não é apenas adaptar o desenho da escola às condições físicas do território, mas incorporar, na própria concepção do espaço escolar, princípios de uso comum e de relação com a terra que a cosmovisão quilombola, tal como sistematizada por Bispo dos Santos, historicamente desenvolveu, o que ainda não é claramente identificável nos documentos técnicos examinados na terceira seção, voltados sobretudo a parâmetros construtivos e ambientais.

A segunda dimensão é a incorporação efetiva de saberes comunitários ao currículo, para além de sua menção formal em documento normativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 preveem, no plano do texto legal, respeito à identidade étnica e cultural das comunidades quilombolas e valorização de sua história de resistência, mas a efetivação desses princípios depende de professores capazes de traduzir pedagogicamente saberes que, com frequência, não estão sistematizados em livros didáticos convencionais, incluindo conhecimento sobre manejo do território, práticas agrícolas tradicionais, medicina popular, organização comunitária e memória oral transmitida entre gerações. É precisamente por isso que a exigência normativa de docência preferencialmente quilombola, discutida na segunda seção, não é detalhe procedimental, mas condição estrutural para que o currículo formal da educação escolar quilombola deixe de ser apenas princípio declarado e se torne prática pedagógica efetiva.

A terceira dimensão é a autonomia e a participação comunitária na gestão da própria escola, distinta tanto da simples presença física de estudantes quilombolas numa unidade escolar administrada externamente à comunidade, quanto de uma suposta autossuficiência isolada dessa mesma comunidade em relação ao poder público. As Diretrizes de 2012 preveem promoção da autonomia e participação



comunitária no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que situa a educação escolar quilombola num ponto intermediário entre dois extremos igualmente problemáticos: de um lado, a escola inteiramente heterônoma, decidida e administrada sem qualquer participação da comunidade que atende, e de outro, a expectativa irrealista de que comunidades quilombolas, historicamente destituídas de investimento público em infraestrutura educacional, devessem sustentar sozinhas toda a estrutura de sua própria escolarização, sem apoio do Estado. A parceria entre o FNDE e a Unops, examinada na terceira seção, com participação declarada de lideranças comunitárias, professores e autoridades locais na definição do projeto arquitetônico, ilustra tentativa concreta de equilibrar essas duas exigências, ainda que este artigo não tenha condições de avaliar, sem trabalho de campo, o grau efetivo de participação comunitária alcançado em cada caso específico.

Uma advertência final é necessária, e este artigo a assume explicitamente como parte de seu argumento: as mais de cinco mil comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares não constituem grupo culturalmente homogêneo. Comunidades quilombolas da Amazônia, como as do baixo rio Trombetas, no Pará, historicamente organizadas em torno do extrativismo e de relações específicas com rios e florestas, comunidades do recôncavo baiano e de outras regiões do litoral nordestino, com forte presença de religiosidade afro-brasileira e de práticas agrícolas próprias, comunidades do interior de Minas Gerais, com trajetórias marcadas por conflitos fundiários distintos, e comunidades do Rio Grande do Sul, inseridas em contexto regional e demográfico diferente, carregam histórias de formação distintas, relações diferentes com o Estado e com mercados regionais, e práticas culturais e religiosas que não podem ser generalizadas sob rótulo único. Tratar a educação escolar quilombola como se existisse um modelo único de comunidade quilombola a ser atendido seria reproduzir, em nova chave, o mesmo apagamento de diferenças internas que a própria política busca corrigir em relação à diferença entre escolas quilombolas e escolas urbanas genéricas. A ênfase normativa na autonomia e na participação comunitária, discutida acima, é também, por isso, salvaguarda contra a padronização excessiva de uma modalidade educacional que, por definição, deveria variar conforme a comunidade concreta que atende.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou o que diferencia uma escola meramente localizada em território quilombola de uma educação escolar efetivamente quilombola, a partir de análise documental da trajetória normativa que vai da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 às iniciativas de infraestrutura e reconhecimento institucional desenvolvidas entre 2024 e 2026. A resposta que este artigo sustenta articula três dimensões, o reconhecimento do território como categoria histórica e simbólica, tal como discutido a partir de Milton Santos e de Antônio Bispo dos Santos, e não apenas geográfica, a incorporação efetiva de saberes comunitários ao currículo, viabilizada sobretudo pela docência preferencialmente quilombola prevista no



artigo 48 da resolução de 2012, e a autonomia e participação comunitária na gestão da própria escola, distinta tanto da heteronomia administrativa quanto da expectativa irrealista de autossuficiência comunitária sem apoio estatal.

As iniciativas examinadas neste artigo, o novo projeto arquitetônico referencial do FNDE em parceria com a Unops e o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, representam, no biênio 2024-2026, tentativas concretas de traduzir esses princípios normativos de 2012 em política efetiva. Ambas as iniciativas, contudo, concentram-se predominantemente em dois planos, a infraestrutura física e o reconhecimento simbólico de boas práticas municipais, sem que este artigo tenha encontrado, nas fontes documentais consultadas, indicador de cobertura nacional capaz de medir sistematicamente, em todas as escolas quilombolas do país, o grau de incorporação efetiva de saberes comunitários ao currículo e o grau de participação comunitária na gestão escolar, as duas dimensões mais difíceis de mensurar entre as três discutidas neste artigo, e talvez, por isso mesmo, as mais vulneráveis a permanecerem como princípio declarado sem plena efetivação prática.

O artigo reconhece limites metodológicos relevantes. Por sua natureza documental, não foi possível avaliar diretamente, por meio de trabalho de campo, o grau de participação comunitária efetivamente alcançado nas experiências premiadas pelo Selo Petronilha ou nas escolas beneficiadas pelos novos projetos arquitetônicos do FNDE, o que restringe a análise à intenção declarada nos documentos oficiais consultados, sem confirmação empírica direta de sua efetivação em cada território específico. A advertência contra a homogeneização cultural das comunidades quilombolas brasileiras, explicitada na quarta seção, aplica-se igualmente aos limites deste artigo: as conclusões aqui apresentadas descrevem padrão normativo e institucional geral, que certamente se manifesta de modo distinto em cada uma das milhares de comunidades quilombolas do país.

Persistem, ao final desta investigação, questões relevantes para pesquisa futura: em que medida a formação de professores quilombolas, exigência normativa desde 2012, tem efetivamente acompanhado a expansão da infraestrutura física examinada neste artigo, ou se a distância geográfica entre territórios quilombolas e instituições formadoras permanece como gargalo não resolvido; se o Selo Petronilha, em suas próximas edições, desenvolverá indicadores mais precisos sobre participação comunitária, e não apenas sobre a existência declarada de iniciativas municipais; e como investigação de campo, em comunidades quilombolas específicas e geograficamente diversas, poderia complementar a análise documental aqui empreendida, permitindo avaliar, para além do que os documentos oficiais declaram, e à luz da própria elaboração teórica de intelectuais quilombolas como Antônio Bispo dos Santos, o que as comunidades reconhecem como educação escolar efetivamente sua.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, art. 68**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE tem novo projeto referencial para escolas indígenas e quilombolas**. Brasília, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-tem-novo-projeto-referencial-para-escolas-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 21 set. 2026.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE desenvolve novos projetos para escolas indígenas e quilombolas**. Brasília, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-desenvolve-novos-projetos-para-escolas-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 21 set. 2026.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Escola Quilombola - 2 salas**. Brasília, 2026c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/obras-projetos-padronizados/educacao-quilombola/escola-quilombola-2-salas>. Acesso em: 21 set. 2026.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Projetos Não Urbanos**. Brasília, 2026d. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/obras-projetos-padronizados/projetos-nao-urbanos>. Acesso em: 21 set. 2026.

JORNAL DA USP. **“É na convivência diária que cada um de nós contribui para a construção da nação”**. São Paulo, 2026. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=924847>. Acesso em: 21 set. 2026.

MEC. Ministério da Educação. **Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Brasília, 2026a. Catálogo de iniciativas Pneerq. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/catalogo-iniciativas.pdf>. Acesso em: 21 set. 2026.

MEC. Ministério da Educação. **Catálogo de Iniciativas Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Brasília, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/catalogo-iniciativas.pdf>. Acesso em: 21 set. 2026.

ONU NEWS. **Escolas sustentáveis fortalecem ensino em comunidades indígenas e quilombolas no Brasil**. 2026. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2026/09/1854390>. Acesso em: 21 set. 2026.



SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.