

CURRÍCULO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA:

A implementação da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola no extremo sul da Bahia

CURRICULUM, IDENTITY AND RESISTANCE:

The implementation of Law 10.639/03 in a quilombola school in the far south of Bahia



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 29/06/2025

Aprovação do trabalho: 25/08/2025

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Ivalda kimberlly Santos Portela



kportela44@gmail.com

Universidade Federal da Bahia

Bruno Otávio de Lacerda Abrahão



bruno.abrahao@ufba.br

Universidade Federal da Bahia

COMO CITAR

SANTOS PORTELA, Ivalda kimberlly; DE LACERDA ABRAHÃO, Bruno Otávio. CURRÍCULO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: A implementação da Lei 10.639/03 em uma escola quilombola no extremo sul da Bahia. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 94-105, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/941>.

Resumo

Este artigo aborda a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da Educação Escolar Quilombola, com foco em uma comunidade tradicional localizada no Extremo Sul da Bahia. A investigação está inserida no campo dos estudos curriculares, com interlocução com os estudos linguístico-discursivos, especialmente no que tange à constituição de sujeitos históricos e à construção da identidade cultural negra em espaços escolares. O objetivo é compreender de que maneira os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira têm sido incorporados ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola quilombola Escola Municipal Doutor Sócrates Ramos. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, com base em entrevista semiestruturada com uma professora da comunidade e observações participantes realizadas. Os resultados evidenciam avanços pontuais, como o uso de saberes locais, manifestações culturais e práticas corporais afro-brasileiras nas aulas. Contudo, os dados também revelam obstáculos relevantes, tais como a ausência de materiais didáticos contextualizados, a falta de formação continuada específica e a baixa articulação entre o projeto político-pedagógico da escola e os saberes tradicionais da comunidade. Outro ponto crítico é a fragilidade da atuação das instâncias municipais na garantia de um currículo diferenciado para as escolas quilombolas, o que compromete a efetividade da legislação. Conclui-se que a implementação da Lei nº 10.639/03 exige ações articuladas entre políticas públicas, formação docente crítica e valorização do território como espaço de produção de conhecimento. Nesse processo, a articulação entre currículo, linguagem, identidade e resistência torna-se elemento central para a promoção de uma educação antirracista, emancipada e em consonância com as realidades das populações quilombolas brasileiros.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; currículo; educação antirracista; identidade cultural; práticas pedagógicas.

Abstract:

This article addresses the implementation of Law No. 10.639/03 in the context of Quilombola School Education, focusing on a traditional community located in the far south of Bahia. The research is situated within the field of curriculum studies, with dialogue with linguistic-discursive studies, especially regarding the constitution of historical subjects and the construction of Black cultural identity in school spaces. The objective is to understand how content related to Afro-Brazilian history and culture has been incorporated into the curriculum and pedagogical practices developed in the daily life of the Quilombola school, Escola Municipal Doutor Sócrates Ramos. A qualitative approach is used, based on a semi-structured interview with a teacher from the community and participant observations. The results show specific advances, such as the use of local knowledge, cultural manifestations, and Afro-Brazilian bodily practices in the classroom. However, the data also reveal significant

obstacles, such as the absence of contextualized teaching materials, the lack of specific continuing education, and the weak articulation between the school's political-pedagogical project and the traditional knowledge of the community. Another critical point is the fragility of the municipal authorities' actions in guaranteeing a differentiated curriculum for quilombola schools, which compromises the effectiveness of the legislation. It is concluded that the implementation of Law No. 10.639/03 requires coordinated actions between public policies, critical teacher training, and the valorization of the territory as a space for knowledge production. In this process, the articulation between curriculum, language, identity, and resistance becomes a central element for the promotion of an anti-racist, emancipated education in line with the realities of Brazilian quilombola populations.

Key words: Quilombola School Education; curriculum; antiracist education; cultural identity; pedagogical practices.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola no Brasil é um campo de significativa importância para o avanço das políticas de equidade racial e de valorização das identidades culturais negras. As comunidades remanescentes de quilombo (CRQ), formadas historicamente por comunidades descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão colonial, carregam saberes, tradições e modos de vida que foram sistematicamente invisibilizados ao longo da história oficial brasileira. O reconhecimento da importância dessas comunidades para a formação da identidade nacional é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Neste contexto, a Lei nº 10.639/03 surge como um marco legal que obriga as escolas públicas e privadas a incluírem no currículo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira, com o intuito de combater o racismo estrutural e promover a valorização da contribuição da população negra à sociedade brasileira. Apesar da relevância da lei, sua implementação enfrenta diversos desafios, especialmente em comunidades quilombolas, tais como: a carência de recursos educacionais, a falta de formação docente específica e as particularidades culturais demandam uma abordagem pedagógica diferenciada (Gomes, 2023).

A Escola Municipal Doutor Sócrates Ramos, situada na comunidade quilombola de Volta Miúda, no município de Caravelas - Bahia, representa um espaço singular onde esses desafios se manifestam cotidianamente. Esta escola, que atende a uma população majoritariamente negra e quilombola, busca incorporar em suas práticas pedagógicas os preceitos da Lei nº 10.639/03, mas enfrenta limitações estruturais e conceituais que comprometem a plena efetivação dessa legislação.

As conquistas da população negra no Brasil têm ocorrido, infelizmente, de forma lenta e gradual. Um exemplo emblemático dessa trajetória de resistência foi a inclusão das comunidades remanescentes de quilombos no Censo Demográfico realizado pelo IBGE. Essa participação representou um marco histórico, pois foi a primeira vez, desde a criação do instituto, que os quilombolas foram contemplados de maneira específica no levantamento oficial da população brasileira.

A visibilidade e o mapeamento dos povos tradicionais são de fundamental importância, pois é a partir desses dados que se tornam possíveis a formulação e a implementação de políticas públicas direcionadas às suas reais necessidades. Neste cenário, destaca-se a atuação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que tem sido essencial na luta coletiva por reconhecimento, direitos e justiça social (IBGE, 2022).

Segundo os dados do Censo IBGE 2022, os estados com maior presença de comunidades quilombolas são: Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará. A pesquisa contabilizou mais de um milhão de pessoas quilombolas em todo o território nacional, sendo que cerca de 50% dessa população se concentra na região Nordeste, especialmente nos estados da Bahia e do Maranhão. Já a região Sudeste se destaca com o estado de Minas Gerais, ocupando o terceiro lugar no número de comunidades quilombolas reconhecidas.

Entre as vozes mais potentes e inspiradoras da luta quilombola está Antônio Bispo dos Santos, intelectual orgânico e liderança fundamental no cenário das comunidades tradicionais. Bispo, que recentemente partiu para o plano ancestral, deixou importantes reflexões sobre o modo de vida quilombola e o movimento de retorno às raízes nas comunidades negras rurais. Sua sensibilidade e sua visão crítica nos provocam a pensar sobre como o sistema dominante insiste em apagar, marginalizar e desvalorizar as formas de vida ancestrais dos povos quilombolas “o nosso movimento é o movimento da transfluência. Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui (Bispo, 2023, p. 35)”. Com essa metáfora poética e filosófica, Bispo nos convida a compreender a dinâmica do povo quilombola como um fluxo contínuo de resistência, ancestralidade, movimento e transformação, rompendo com as lógicas lineares e coloniais que tentam aprisionar sua existência.

A comunidade de Volta Miúda, local da pesquisa, é formada por 120 famílias distribuídas geograficamente no território demarcado. A CRQ, como várias outras comunidades remanescentes de quilombo do Brasil, vem lutando e resistindo, ainda se encontra em processo de titulação da área. O Quilombo de Volta Miúda está certificado desde 2005 pela Fundação Cultural Palmares, processo - nº 01420.000241/2005-93 - FCP, portaria 26/2005; data da portaria no DOU - 08/06/2005 nº processo INCRA - 54160.000300/2011-46. Portanto, a comunidade permanece em situação fundiária não titulada. Essa condição, que se estende há muitos anos, tem gerado consequências graves, entre as quais se destaca a exploração por parte da empresa de papel e celulose que atua na região. Dessa forma, a comunidade torna-se alvo constante de práticas exploratórias sobre suas próprias terras (Portela, 2025).

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, historicamente esteve associada a perspectivas biologicistas, higienistas e esportivizantes, que pouco dialogam com as realidades socioculturais dos sujeitos que frequentam a escola. Em contextos quilombolas, essa dissociação tende a se aprofundar quando as práticas corporais e os saberes ancestrais da comunidade não são reconhecidos como conhecimentos legítimos no currículo. Dessa forma, as aulas de Educação Física podem tanto reproduzir processos de silenciamento e negação da cultura negra quanto se constituir em espaços potentes de valorização das expressões corporais afro-brasileiras, da memória coletiva e das formas de resistência inscritas no corpo. É nesse tensionamento que se insere o debate sobre a Educação Física escolar na educação quilombola, exigindo uma análise crítica de suas práticas pedagógicas à luz das legislações e diretrizes que orientam a educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, ao lidar com o corpo, o movimento e as práticas corporais socialmente produzidas, esse componente curricular ocupa um lugar estratégico na efetivação de uma educação antirracista no contexto da educação escolar quilombola. Ao mesmo tempo em que pode reproduzir lógicas hegemônicas e eurocentradas, apresenta potencial para incorporar saberes corporais afro-brasileiros, práticas culturais do território e experiências históricas de resistência da população negra. Diante desse cenário, a implementação da Lei nº 10.639/03 coloca-se como um desafio concreto no cotidiano da escola quilombola de Volta Miúda.

Diante desse cenário de conflitos territoriais, violações de direitos e contínuos processos de resistência vivenciados pela comunidade quilombola de Volta Miúda, torna-se fundamental analisar o papel da escola enquanto espaço de disputa de projetos societários e de afirmação da identidade negra. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume relevância particular, por trabalhar diretamente com o corpo, a cultura e as práticas sociais historicamente produzidas pela população negra, mas que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas no currículo. Dessa forma, este artigo tem como objetivo compreender a implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Educação Física da escola quilombola de Volta Miúda,

A implementação da Lei nº 10.639/03, portanto, coloca-se como um desafio pedagógico concreto no cotidiano escolar quilombola, especialmente no que se refere às aulas de Educação Física. Assim, este artigo busca responder à seguinte pergunta: como a Lei nº 10.639/03 tem sido efetivada nas aulas de Educação Física da escola quilombola de Volta Miúda e de que forma essas práticas contribuem (ou não) para a valorização da história, da cultura e da identidade quilombola no território?

A análise desta realidade contribui para o entendimento das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola, destacando a importância da formação continuada dos professores, do desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e do engajamento da comunidade para o fortalecimento de uma educação antirracista e emancipatória.

Método

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, utilizando-se do método de estudo de caso para analisar a implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Municipal Doutor Sócrates Ramos, situada na comunidade quilombola de Volta Miúda, em Caravelas - Bahia.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com uma professora, bem como pela observação participante das práticas pedagógicas adotadas pela docente. A escolha da professora deveu-se à sua experiência e engajamento nas ações relacionadas ao ensino da cultura afro-brasileira.

A análise dos dados seguiu o procedimento de análise temática, buscando identificar categorias relacionadas às práticas pedagógicas, dificuldades enfrentadas, percepções sobre a lei e perspectivas para a educação quilombola.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, denominado CEP- FACED/UFBA, em conformidade com as normas que regem a pesquisa envolvendo seres humanos, sob o CAAE 82039224.5.0000.0348.

1 A educação física, a educação escolar quilombola e a lei 10.639/03

Em diálogo com Nunes (2021), nas últimas décadas, a luta por uma educação quilombola ganhou visibilidade nos movimentos sociais e nas políticas públicas brasileiras. Um marco importante foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), em 2012. Estas diretrizes estabeleceram orientações fundamentais para a construção de um currículo comprometido com a valorização da diversidade cultural quilombola, sinalizando um avanço significativo na busca por inclusão e respeito às identidades étnico-raciais.

O currículo escolar representa uma das ferramentas centrais na construção de uma educação voltada para a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Ele deve ser planejado com a intenção de promover aprendizagens significativas, que dialoguem com o cotidiano dos estudantes. No caso das comunidades quilombolas, essa proposta curricular ganha ainda mais importância, pois essas populações carregam consigo uma herança ancestral, histórica, cultural e social riquíssimas, ao mesmo tempo em que enfrentam inúmeros desafios relacionados à exclusão, ao preconceito e à invisibilização. Dessa forma, um currículo específico voltado para essas comunidades precisa reconhecer e valorizar suas práticas culturais, fortalecer a identidade coletiva e atender às demandas sociais e educacionais singulares (Nunes, 2021).

Apesar desses avanços no campo legal, a efetivação de um currículo quilombola continua a enfrentar

muitos desafios em sua aplicação prática. Em diversas realidades, as escolas localizadas em comunidades quilombolas seguem adotando métodos pedagógicos distantes das vivências locais, perpetuando uma lógica educacional hegemônica que ignora os saberes ancestrais e as práticas culturais dos povos quilombolas. Essa desconexão compromete a construção de uma educação que realmente emancipe e fortaleça esses sujeitos sociais.

Dentro desse contexto, o componente curricular de Educação Física, quando inserido no currículo escolar quilombola, assume um papel estratégico. Ele pode se tornar um poderoso aliado pedagógico para trabalhar valores como a coletividade, o respeito às diferenças, o reconhecimento do corpo como expressão cultural e a valorização das raízes indenitárias manifestadas por meio da corporeidade. No entanto, concretizar um currículo que acolha verdadeiramente as realidades e diversidades dos estudantes quilombolas ainda esbarra em inúmeros entraves, tanto no que diz respeito à organização curricular quanto às práticas de formação docente (Portela, 2025).

No que se refere à Educação Física, historicamente o ensino dessa disciplina no Brasil tem priorizado uma abordagem voltada para o esporte formal, frequentemente desvinculada das realidades territoriais e culturais dos estudantes. Nas comunidades quilombolas, essa distância entre o currículo oficial e as práticas culturais locais se intensifica, uma vez que os elementos da cultura corporal nessas comunidades estão profundamente ligados a manifestações tradicionais como danças, lutas, cantigas e jogos populares – expressões que raramente são reconhecidas no modelo tradicional de ensino (Neira, 2011).

Assim, estruturar um currículo de Educação Física que considere essas práticas culturais e que promova uma relação orgânica entre o corpo, o território e os saberes da comunidade é um dos grandes desafios que se apresentam aos educadores. Ao mesmo tempo, essa tarefa constitui uma oportunidade singular de consolidar uma Educação Física libertadora, capaz de contribuir para a valorização identitária e a formação crítica dos sujeitos (Freire, 1987).

É preciso também levar em conta a trajetória de resistência histórica das comunidades quilombolas, que carregam marcas de luta pela terra e contra as diversas formas de opressão. Esse passado e presente de resistência devem ser refletidos no currículo, transformando a escola em um espaço de afirmação cultural, e não de imposição de conhecimentos descolados da realidade dos estudantes. No caso da comunidade de Volta Miúda, é visível o descompasso entre o currículo necessário para atender as especificidades locais e o modelo imposto pela Secretaria Municipal de Educação. Essa desarticulação aparece tanto nos documentos legais quanto nas práticas pedagógicas observadas. A descaracterização da ancestralidade da comunidade impacta diretamente o ambiente escolar. Para Macedo (2016), o currículo deve ser construído com a participação ativa dos sujeitos sociais que vivenciam o território, pois só assim ele poderá refletir as necessidades reais daquela coletividade.

Observando os documentos oficiais e a vivência cotidiana na escola, notam-se contradições importantes. A recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada em setembro de 2024, visa justamente corrigir desigualdades e promover ações concretas para uma educação antirracista e valorizadora das identidades quilombolas:

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) tem como objetivo implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino,

bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O público-prioritário é formado por gestores, professores, funcionários, estudantes e abrange toda a comunidade escolar (PNEERQ, 2024, p.2).

Ao analisar esse documento, identificamos incongruências entre o que é previsto legalmente e o que de fato se realiza. A gestão municipal declara a existência de uma escola quilombola em Volta Miúda. No entanto, tal reconhecimento, que deveria garantir a implementação de um currículo adequado à especificidade cultural da comunidade, não se materializa na prática.

A omissão da Secretaria de Educação, ao reconhecer uma escola como quilombola sem assegurar um currículo diferenciado e políticas de formação docente adequadas, representa um grave descaso institucional. Isso contribui para a invisibilização dos saberes tradicionais e da identidade da comunidade dentro do espaço escolar, contrariando os princípios das diretrizes curriculares e os marcos legais construídos nos últimos anos.

A ausência de investimentos em formação continuada específica para os professores que atuam nas escolas quilombolas aprofunda essa negligência, impedindo que os profissionais estejam preparados para lidar com os desafios e potências da educação quilombola. Essa lacuna compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e perpetua um modelo de ensino que ignora a diversidade cultural brasileira. Essa situação nos leva a questionar seriamente o compromisso da Secretaria de Educação de Caravelas com a efetivação da Educação Escolar Quilombola. É necessário que a educação quilombola deixe de ser apenas uma diretriz em papel e se torne uma realidade concreta, transformando a escola em espaço de reconhecimento e valorização das culturas e histórias das comunidades.

Outro ponto preocupante é a falta de clareza da Secretaria em diferenciar Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo. A Escola Municipal Doutor Sócrates Ramos, reconhecida oficialmente como quilombola no PNEERQ, é tratada em seus documentos internos como pertencente à modalidade do campo. Essa indefinição revela uma falha sensível que precisa ser urgentemente resolvida pelas instâncias municipais competentes. Em visita de campo à comunidade, ao dialogar com o presidente da associação local, foi possível constatar a ausência de participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Em suas palavras: "A gestão não se importa e não dialoga com as necessidades da comunidade, nada nos é informado. Educação, saúde, nada." (informação oral).

Essa fala reforça o quanto é urgente repensar o papel da escola quilombola como espaço de escuta, construção coletiva e valorização da cultura local, para que a educação cumpra verdadeiramente seu papel social transformador.

2 A lei nº 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira

A Lei nº 10.639, promulgada em 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, esta legislação representa um passo importante na luta contra o racismo institucionalizado e na valorização da contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional.

Freire (2000) argumenta que a educação antirracista deve ir além da mera transmissão de informações históricas; deve ser um processo de conscientização crítica que permita aos estudantes reconhecerem e questionarem as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade. Nesse sentido, o ensino da história e

cultura afro-brasileira deve ser incorporado de forma transversal e integrada ao currículo, evitando uma abordagem fragmentada ou superficial.

Apesar dos avanços trazidos pela lei, sua implementação tem sido marcada por obstáculos diversos, muitos professores não recebem formação adequada para abordar essas temáticas, o que resulta em um ensino reduzido e descontextualizado. Ademais, a produção insuficiente de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural afro-brasileira limita as possibilidades pedagógicas.

As comunidades quilombolas, conforme definido pelo Decreto nº 4.887/2003, possuem especificidades que devem ser respeitadas na elaboração e execução das políticas educacionais. Carvalho (2021) enfatiza que a educação quilombola deve ser contextualizada, incorporando os saberes, práticas culturais e a história local das comunidades, assegurando o direito à diversidade cultural e ao reconhecimento étnico-racial.

Nesse sentido, o Ministério da Educação reconhece que as escolas quilombolas enfrentam dificuldades estruturais, como falta de infraestrutura adequada, escassez de professores preparados para atuar neste contexto, e a ausência de materiais pedagógicos alinhados com a realidade quilombola. Para além das questões estruturais, é fundamental que a pedagogia adotada nessas escolas valorize a cultura quilombola, promovendo o empoderamento dos estudantes e o fortalecimento de sua identidade étnico-racial (Gomes, 2023).

Neste cerne, o papel do professor é central para a efetivação da Lei nº 10.639/03, especialmente em contextos quilombolas. Nóvoa (1995) destaca que o professor é um mediador cultural que deve estar preparado para lidar com a diversidade e construir práticas pedagógicas críticas e inclusivas. A formação continuada deve contemplar conteúdos teóricos e práticos que possibilitem o ensino da história e cultura afro-brasileira de maneira significativa.

Segundo Nunes os estudos nas áreas indicam que muitos professores se sentem despreparados para abordar os temas relacionados à cultura afro-brasileira e quilombola, o que compromete a qualidade do ensino. É necessário, portanto, investimento em políticas públicas que garantam a formação docente e a produção de materiais didáticos contextualizados (Nunes, 2023).

A Educação Física Escolar é um campo relevante para a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, tais como a capoeira, os jogos e as danças tradicionais. Porém, frequentemente, a Educação Física limita-se à prática esportiva, negligenciando o contexto histórico e cultural das atividades. A integração da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física pode contribuir para a construção de uma identidade cultural positiva entre os estudantes quilombolas.

3 Linguagem, currículo e identidade quilombola

A linguagem, enquanto prática social, constitui uma das mais potentes ferramentas de construção de identidades, resistência cultural e disputa de sentidos. Em comunidades quilombolas, marcadas historicamente por processos de silenciamento, exclusão e resistência, a linguagem, em suas diversas formas de manifestação, não pode ser analisada à margem dos atravessamentos discursivos que moldam o cotidiano dos sujeitos quilombolas estudantes, educadores, lideranças comunitárias e demais membros da comunidade. É nesse contexto da educação escolar quilombola, atravessada por relações étnico-raciais, territoriais e históricas específicas, que os estudos se mostram fundamentais para repensar a prática docente e para articular linguagem, cultura e identidade como elementos indissociáveis no processo de formação escolar.

A linguagem, enquanto prática social, constitui uma das mais potentes ferramentas de construção de

identidades, resistência cultural e disputa de sentidos. Em comunidades quilombolas, marcadas historicamente por processos de silenciamento, exclusão e resistência, a linguagem, em suas diversas formas de manifestação, não pode ser analisada à margem dos atravessamentos discursivos que moldam o cotidiano dos sujeitos quilombolas estudantes, educadores, lideranças comunitárias e demais membros da comunidade. No contexto da educação escolar quilombola, atravessada por relações étnico-raciais, territoriais e históricas específicas, torna-se fundamental ampliar a noção de linguagem para além da dimensão verbal, reconhecendo o corpo, o gesto e o movimento como formas legítimas de produção de sentidos.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a Educação Física no campo das Linguagens, ao compreendê-la como componente curricular que tematiza as práticas corporais enquanto manifestações culturais e expressivas, constituídas historicamente (Brasil, 2018). Assim, a Educação Física escolar configura-se como espaço privilegiado para a articulação entre linguagem, cultura e identidade, possibilitando a valorização das práticas corporais afro-brasileiras e quilombolas no processo de formação escolar.

Segundo Bakhtin (2003), toda enunciação é situada, dialogada e carregada de ideologia. A palavra e a expressão corpórea, portanto, não são neutras elas trazem em si as marcas sociais de quem fala e de quem ouve. No caso das comunidades quilombolas, o apagamento das vozes e de suas expressões corporais locais nas práticas escolares não é apenas uma questão de escolha pedagógica, mas uma reprodução da lógica colonial que tenta silenciar a história e o saber dos povos negros. Assim, inserir os quilombolas como produtores de discurso no espaço escolar é um gesto político que exige, antes de tudo, uma pedagogia da escuta e acolhimento (Freire, 1987).

Segundo Rojo e Moura (2012), o ensino deve se apoiar na pluralidade dos estudantes. Isso implica reconhecer as práticas comunitárias que circulam nos contextos locais desde cantigas, movimentos corporais, relatos orais como legítimos objetos de ensino.

Na escola quilombola na qual foi realizada a pesquisa que culminou com a escrita deste artigo, por exemplo, os relatos de vida dos mais velhos na unidade escolar, as histórias sobre a luta pela terra e as celebrações religiosas da comunidade são práticas discursivas que precisam ser integradas à extensão curricular. Quando a escola ignora essas manifestações, ela não apenas rompe o vínculo com a realidade dos estudantes, mas também reforça uma ideologia de que só a linguagem normativa, urbana e branca é válida.

Conforme aponta Orlandi (1999), a linguagem em suas diversas formas é lugar de disputa e, por isso, o trabalho nas escolas quilombolas deve ter como objetivo descolonizar, devolvendo aos estudantes o direito de falar e ser ouvidos em sua própria língua, com seus próprios sentidos. Essa discussão dialoga com os princípios dos letramentos sociais, conforme propostos por Street (2014) e Kleiman (2012). Para esses autores, o letramento não é uma habilidade universal e neutra, mas um conjunto de práticas situadas culturalmente. Em comunidades quilombolas, isso significa compreender como as expressões corporais, leitura, escrita se articulam ao cotidiano, como são utilizadas nas reuniões comunitárias, nas mobilizações políticas, nas festas culturais e até mesmo nas práticas religiosas. O educador, nesse contexto, deve atuar como mediador entre os locais e os letramentos escolares, promovendo o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais.

Ao considerar essas práticas de linguagem, a escola transforma-se em um espaço de reconstrução identitária. Hall (2003) destaca que a identidade não é algo dado, mas algo constantemente construído a partir das representações. No caso das comunidades negras e quilombolas, essa construção identitária passa pelo direito de nomear o mundo com suas próprias palavras, expressões corporais e suas próprias epistemologias.

Dito isto, a proposta dos multiletramentos, conforme delineada por Rojo (2012), convida os educadores

a trabalhar com múltiplas linguagens e múltiplas culturas, considerando também os modos de representação visual, sonora e corporal. No caso da escola de Volta Miúda, essa abordagem pode se materializar em projetos pedagógicos que incluam performances de capoeira, histórias locais, registros de cantigas tradicionais e religiosas. Além disso, os gêneros orais e a oralidade devem ser vistos como centrais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos quilombolas onde a tradição oral é uma fonte viva de saber (Bispo, 2023). A escuta das narrativas orais da comunidade pode ser uma forma potente de ensinar e não domesticar.

É importante destacar também o papel da sociolinguística, conforme assinala Bagno (1999), ao evidenciar que as variações linguísticas são expressão legítima da diversidade social. Trabalhar com esses demarcadores no contexto quilombola não deve significar ensinar o certo, mas ensinar o funcionamento em suas diferentes formas, para que os estudantes sejam capazes de transitar sem sofrer discriminação e invisibilidade. Essa é uma dimensão essencial de uma educação antirracista e anticolonial, conforme aponta Munanga (2005).

O discurso institucional, muitas vezes, não reconhece essas necessidades, a Secretaria de Educação de Caravelas, por exemplo, trata a escola de Volta Miúda como pertencente à Educação do Campo, ignorando suas especificidades culturais enquanto comunidade quilombola. Essa falta de reconhecimento compromete diretamente as práticas pedagógicas e reforça a exclusão simbólica da comunidade. Uma política escolar adequada deve incluir formação docente crítica, produção de materiais didáticos contextualizados e envolvimento direto da comunidade na construção do currículo.

Por fim, é preciso retomar Paulo Freire (1987), para quem o ensino da linguagem em suas múltiplas formas deve ser um ato de libertação. O educador freiriano não ensina apenas a ler e escrever, mas ensina a ler o mundo a compreender as relações de poder que atravessam a linguagem e a transformá-las. Em escolas quilombolas, essa perspectiva é ainda mais urgente, pois o direito à linguagem é também o direito à história, à cultura e à dignidade dos povos negros.

Portanto, ao articular discurso, identidade e letramento, esses estudos contribuem para a construção de uma prática docente engajada com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a produção de sentidos que fortaleçam a urgência de política públicas quilombolas. A escola, assim, torna-se espaço de resistência e de reexistência onde a linguagem negra, ancestral e viva pode finalmente ocupar o centro do processo educativo.

A análise dos dados obtidos a partir da entrevista com a professora e as observações realizadas, revelam os desafios enfrentados no processo de efetivação da Lei nº 10.639/03 no contexto das escolas quilombolas. A docente destacou a importância da referida lei como um marco para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar, reconhecendo que ela oferece uma base legal e simbólica para resgatar e afirmar a história do povo negro nas instituições de ensino público e privado do país.

No entanto, apesar dos avanços, ela evidenciou entraves significativos para sua implementação. Entre os principais desafios apontados estão a falta de materiais didáticos específicos sobre a realidade das comunidades quilombolas e a necessidade de uma formação continuada para os docentes, que permita o trabalho efetivo com os temas da cultura afro-brasileira e quilombola.

Essa carência formativa reflete o que Munanga (2019) já vinha denunciando, que a escola brasileira historicamente ignorou as contribuições africanas e afrodescendentes na construção do país, consolidando um currículo eurocentrado que contribui para a reprodução do racismo estrutural. A ausência de preparação dos professores, portanto, não é pontual, mas estrutural.

A professora também salientou a importância da participação da comunidade na construção do

currículo e das práticas pedagógicas, destacando que o envolvimento de familiares e anciãos da comunidade confere sentido e pertencimento às atividades escolares. Segundo Schwarcz (2019) às estruturas educacionais que tendem a silenciar os saberes populares e tradicionais, priorizando formas de conhecimento legitimadas apenas pela academia. Ao valorizar os saberes ancestrais dentro da escola, rompe-se com essa lógica excludente e amplia-se o reconhecimento das múltiplas epistemologias.

Durante as observações de aula, foi possível identificar práticas que caminham no sentido da valorização da identidade negra e quilombola, como o trabalho com a história da comunidade contada pelos mais velhos, manifestações culturais locais e a capoeira como conteúdo da aula de Educação Física.

Porém, as limitações estruturais ainda são obstáculos recorrentes. A escassez de recursos didáticos e de infraestrutura exige que os professores desenvolvam estratégias criativas para garantir um ensino minimamente contextualizado. A resistência de parte da Secretaria de Educação a um currículo específico, demonstra como o modelo escolar tradicional ainda hegemoniza as escolhas curriculares, muitas vezes em desacordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Em síntese, os depoimentos e as observações evidenciam que, embora haja esforços significativos por parte de educadores comprometidos, a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas quilombolas ainda depende de ações estruturais mais amplas. Como apontam Munanga (2019) e Schwarcz (2019), é necessário desconstruir a lógica monocultural do currículo escolar e instaurar uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial brasileira. O caminho para uma escola verdadeiramente antirracista e emancipadora passa pela escuta das comunidades, pela formação crítica dos educadores e pela reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico das instituições.

Conclusão

A análise acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 na escola quilombola de Volta Miúda permite compreender como esse dispositivo legal vem sendo incorporado ao cotidiano escolar, especialmente no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física. As experiências relatadas pela professora participante da pesquisa evidenciam iniciativas voltadas ao reconhecimento da cultura afro-brasileira e quilombola no currículo, bem como esforços para a valorização da identidade dos estudantes, ainda que tais ações ocorram em meio a limites estruturais e institucionais.

Observam-se desafios persistentes relacionados à insuficiência de materiais pedagógicos contextualizados, à ausência de formação continuada específica para docentes que atuam em contextos quilombolas e à necessidade de maior articulação entre escola e comunidade. Tais elementos incidem diretamente sobre as possibilidades de efetivação da Lei nº 10.639/03, revelando tensões entre as orientações legais e as condições concretas de trabalho docente.

Nesse sentido, o estudo aponta para a importância de políticas públicas educacionais que considerem as especificidades da educação escolar quilombola, sobretudo no que se refere à formação docente, à produção de materiais didáticos contextualizados e ao fortalecimento do diálogo entre a escola e a comunidade. No âmbito da Educação Física, a incorporação de práticas corporais vinculadas às manifestações culturais locais emerge como possibilidade pedagógica alinhada aos pressupostos da Lei nº 10.639/03.

Assim, ao problematizar a implementação dessa legislação a partir das práticas pedagógicas em Educação Física, o artigo contribui para o debate sobre educação escolar quilombola e relações étnico-raciais, evidenciando a centralidade de ações educativas contextualizadas para a construção de processos formativos

comprometidos com a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 06 jan. 2025.
»<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CARVALHO, Sebastião Carlos dos Santos. **O impacto das ações afirmativas na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras da UNEB, Campus Guanambi**. 2021. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico, 2022; Censo, 2022; Domicílios; Metodologia; População; Quilombolas; Quilombos**. Disponível em: <
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2102016#:~:text=As%20primeiras%20estat%C3%ADsticas%20oficiais%20sobre,quatro%20grandes%20eixos%20neste%20volume.>> Acesso em 28 mar. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teorização e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Ranchimit. **A Unidade na Diversidade: identidades, cultura e ensino no contexto da educação quilombola**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PNEERQ. **Ministério da Educação, Brasília**, DF, 21 de jun. de 2024. Disponível em: . Acesso em: 09 de set. de 2024.

PORTELA, Ivalda Kimberlly Santos. **A educação física no currículo de uma escola quilombola no extremo sul da Bahia: em foco o projeto político pedagógico, a gestão e o corpo docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 96. 2025.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel (Ed.). **Dicionário da República: 51 textos críticos**. Companhia das Letras, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.