

Mapa da Oralidade Quilombola: saberes ancestrais para a Educação Escolar Quilombola da Bahia

 Alex Sandro de Castro Garrido*  Alípio Márcio Dias Casali**
 Thiago Leandro Silva Dias***

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Como citar: DIAS, Thiago Leandro Silva; CASALI, Alípio Márcio Dias; GARRIDO, Alex Sandro de Castro. Mapa da Oralidade Quilombola: saberes ancestrais para a Educação Escolar Quilombola da Bahia. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 35, n. jan/dez, 2026. DOI: doi.org/10.29286/217782026.

Resumo

O artigo é um recorte de pesquisa de pós-doutorado sobre o Mapa da Oralidade Quilombola (MOQ), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, em parceria com o Núcleo de Estudos Êkó Êdá da UFRB. O mapa constitui uma tecnologia social que fortalece a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A pesquisa, qualitativa, envolveu quatro comunidades baianas, articulando pesquisa-formativa colaborativa e o método 'Brincadas', nas etapas de imersão, emersão e inserção. Destaca-se a relevância do MOQ na superação do necrocurrículo para a EEQ e ERER, na produção de práticas e materiais pedagógicos

Palavras-Chave: Currículo; Tecnologia Social; Cartografia Social; Necrocurrículo

Map of Quilombola Orality: Ancestral Knowledge for Quilombola School Education

Abstract

The article is part of a postdoctoral research study on the Quilombola Orality Map (MOQ), from the Graduate Program in Education: Curriculum at PUC-SP, in partnership with the Êkó Êdá Study Center of UFRB. The map constitutes a social technology that strengthens Quilombola School Education (EEQ) and Ethnic-Racial Relations Education (ERER). The qualitative research involved four communities in Bahia, articulating collaborative formative research and the "Brincadas" method, across the stages of immersion, emersion, and insertion. It highlights the relevance of the MOQ in overcoming the necrocurriculum for EEQ and ERER, and in producing pedagogical practices and materials.

KEYWORDS: Curriculum; Social Technology; Social Cartography; Necrocurriculum

Mapa de la tradición oral quilombola: conocimiento ancestral para la educación escolar quilombola

Resumen

El artículo es recorte de investigación de posdoctorado sobre el Mapa de la Oralidad Quilombola (MOQ), del Programa de Posgrado en Educación: Currículo de la PUC-SP, en colaboración con el Núcleo de Estudios Êkó Êdá de la UFRB. El mapa constituye una tecnología social que fortalece la Educación Escolar Quilombola (EEQ) y la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). La investigación, cualitativa, involucró cuatro comunidades bahianas, articulando investigación-formativa colaborativa y el método "Brincadas", en las etapas de inmersión, emersión e inserción. Se destaca la relevancia del

MOQ en la superación del necrocurrículo para la EEQ y la ERER, en la producción de prácticas y materiales pedagógicos.

Palabras clave: Currículo; Tecnología Social; Cartografía Social; Necrocurrículo

Introdução

Este artigo trata de uma experiência de uso do Mapa da Oralidade Quilombola (MOQ), uma cartografia social de base oral, desenvolvida em quatro comunidades quilombolas no Estado da Bahia. É um dos produtos de uma pesquisa de pós-doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com o Núcleo de Estudos *Èkó Èdá* – do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – pertencente ao Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O primeiro quilombo situa-se no município de Cachoeira, Território de Identidade do Recôncavo – Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu; o segundo e o terceiro estão localizados no Território de Identidade Portal do Sertão, sendo um no município de Coração de Maria – Comunidade Quilombola Engenho da Raiz (Mangalô), e outro no município de Antônio Cardoso – Comunidade Quilombola de Tócos, respectivamente; o quarto quilombo pertence ao Território de Identidade Irecê, município de Itaguaçu da Bahia, correspondendo à Comunidade Quilombola de Barreiros.

O estudo sustenta a hipótese de que o chão da escola regular promove apagamentos e invisibiliza os saberes afrodiaspóricos no tempo-espaço curricular, sendo esse apagamento e invisibilidade o problema que justificou a pesquisa. Diante disso, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida o MOQ pode articular os saberes ancestrais quilombolas e georreferenciados de modo a contribuir para a superação do

necrocurrículo, com produção de materiais didáticos para a Educação Escolar Quilombola (EEQ)?

A presente publicação tem como objetivo apresentar criticamente alguns dos resultados analíticos dessa experiência de uso do MOQ, obtidos durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas em escolas quilombolas das comunidades suprarreferidas, com materiais produzidos por discentes quilombolas da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC – UFRB) e da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (PARFOR/Equidade – UFRB), participantes do projeto.

Este artigo organiza-se em quatro seções. Na primeira, descreve-se o delineamento metodológico e se apresentam a análise de dados e o perfil ético da pesquisa. Na segunda seção, é abordado o conceito de necrocurrículo e, em decorrência, são registrados os princípios da Lei 10.639/2003 e da Educação Escolar Quilombola (EEQ) para uma educação antirracista. Na terceira seção, são apresentados o MOQ e suas relações com a cartografia social. A quarta e última seção traz os resultados da experiência de uso do MOQ como uma resposta crítica aos desafios da implementação de políticas educacionais consequentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Metodologia

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou-se da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011) e do método “Brincadas” (Liberali *et al.*, 2023), articulados à pesquisa-formativa engajada de Silva e Miranda (2012), incorporando os princípios pedagógicos de Freire (1987). O estudo foi desenvolvido em dois momentos: o primeiro, de formação dos participantes: um trabalho investigativo de imersão na realidade e construção dos Mapas; e o segundo momento, de desenvolvimento de materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Para a formação dos participantes, foram desenvolvidos dois módulos formativos. O módulo I, no primeiro momento de investigação e a construção do MOQ. Ele consistiu em quatro aulas de duas horas, referentes a: compreensão de território, oralidade, saberes e instruções sobre as tecnologias georreferenciadas de mapeamentos. O método prático utilizado, empregando elementos da Investigação Temática de Freire (1987) adaptada à pesquisa formativa, realizou-se mediante as etapas de *imersão* para a leitura da realidade, *emersão* para organização dos achados e *inserção* para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O módulo II ocorreu no segundo momento, na formação pedagógica, com quatro aulas de duas horas aulas e abordou a EEQ, o currículo, a ética e a produção de práticas pedagógicas e materiais didáticos. Essa etapa foi destinada aos discentes, professores da rede e moradores, o que totalizou 56 participantes. O percurso metodológico contou com uma investigação colaborativa de intervenção e transformação, que ocorreu no espaço escolar com a participação de três turmas de estudantes: duas do Ensino Fundamental I e uma do Ensino Fundamental II. Contou também com oito professores das escolas participantes e seis discentes pesquisadores do projeto.

A prática de “Brincadas” é inspirada no Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (GP LACE-PUC-SP), que reflete as influências da Pesquisa Crítica de Colaboração, de Magalhães (2011). Segundo Liberali et al. (2023, p. 54), o método criativo do brincar “direciona a organização de um processo de engajamento e de transformação coletiva na busca de soluções compartilhadas”. Essa metodologia provoca a interação coletiva, convoca os participantes à leitura crítica dos saberes por meio do MOQ. A etapa da *imersão* é o momento em que os participantes realizam a leitura da realidade a partir do MOQ; a etapa da *emersão* promove a ação-reflexão; e a *inserção* no sentido de agir-fazer e transformar a coletividade (Liberali et al., 2023).

Os critérios de seleção dos participantes do projeto de extensão, ensino e pesquisa consideraram a aprovação de 21 discentes das licenciaturas da UFRB e 8 moradores das comunidades quilombolas participantes. Dos 29 participantes, 26 já atuavam como professores da rede municipal de seu município concomitantemente à graduação de Licenciatura. Justificam-se os critérios de seleção com a relação do sujeito e a realidade investigada, pois, segundo Freire (1987), a leitura do mundo só pode ser realizada autenticamente pelos sujeitos da realidade local.

A prática sustenta a compreensão dos fundamentos de Silva (2022) sob a concepção da Escutavivência, que reconhece o princípio de autoria e coautoria, sendo os sujeitos quilombolas participantes as/os autoras(es) produtora(es) do conhecimento.

A pesquisa seguiu critérios éticos segundo os requisitos do Comitê de Ética, processo CAAE: 89131825.0.0000.5482. Os produtos da pesquisa foram: MOQ, materiais didáticos produzidos, repassados em formato de KML, (mapeamento, dados brutos, entrevistas, vídeos e textos). Toda a tecnologia social desenvolvida ficou em poder das associações quilombolas participantes – que assinaram o termo de parceria.

O Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas da Bahia (CEAQ-BA), parceira e apoiadora, acompanhou o processo ético nas comunidades. A seleção das comunidades se deu pela demanda solicitada pelas lideranças e dos discentes, que provocaram o centro de pesquisa e manifestaram interesse pelo MOQ, mediante consulta coletiva na comunidade, aprovada em assembleia. A devolutiva do mapa também foi realizada em assembleia.

Quanto aos procedimentos e coleta dos dados: foram realizadas visitas aos locais de delineamento, cujo procedimento contou com a observação e as entrevistas dialógicas. Foram dez entrevistas: duas com as(os) Mestras(es) Griôs de cada território, três lideranças quilombolas e cinco moradores quilombolas artesãos(ãs), indicados pelas lideranças. As entrevistas foram

dialógicas, individuais e coletivas, com intuito de apreender os sentidos das estruturas e seus significados históricos, culturais, políticos e identitários. Os instrumentos de gravação possibilitaram registrar áudios e vídeos para futura transcrição dos dados. Os pesquisadores quilombolas participantes utilizaram a técnica do diário de bordo para registro das observações.

A captação e o registro dos dados geográficos, espaços, eventos e práticas, e das estruturas, ocorreram por meio de ferramentas e equipamentos tecnológicos específicos: GPSMAP portátil Garmin 64SX, Software Google Earth Pro e aplicativo MAPinr. Os dados foram processados no ArqGis.

No espaço das Escolas Quilombolas, os dados foram obtidos por meio de observações, gravações de áudio, vídeos e captura de imagens – devidamente autorizados. As escolas foram selecionadas pelo critério de pertencerem aos territórios quilombolas mapeados.

Os dados discursivos foram analisados a partir das ideias de Bardin (2011) por intermédio da análise de conteúdo temática. Eles permitiram a formulação de categorias sistematizadas com tratamento de dados, inferência e interpretação.

Necrocurrículo: uma possibilidade analítica de denúncia

Apostamos na potencialidade do conceito de necrocurrículo (Mbembe, 2019) para operar como um referencial analítico crítico, de modo a cumprir uma avaliação apropriada das políticas públicas em seus indicadores positivos e negativos. É nesse sentido que compreender a historicidade da construção do racismo e das políticas hegemônicas incapazes de superá-lo (quando não, antes, voltadas à sua invisibilização) impõe uma indagação: quais as relações históricas que produzem currículos em sentido contrário ao do direito e da justiça, a despeito das leis, diretrizes e normas antirracistas obrigatórias para a ERE e para a EEQ?

A resposta a essa questão evidencia a fragilidade da formação docente e dos conteúdos curriculares convencionais, nas discussões sobre a ERE e a EEQ. Nesse sentido, Garrido (2023) argumenta que os agentes funcionais do sistema educacional acabam sendo responsáveis pelo descumprimento da lei, das diretrizes e das normas – especialmente da Lei 10.639/2003 – ao fazerem prevalecer preferências ideológicas pessoais, o que contribui para a manutenção de um necrocurrículo. Assim argumenta o autor:

Mesmo com a consolidação da Lei n.º 10.639/03, o não reconhecimento e a desvalorização dos saberes afrodiáspóricos e africanos, bem como o desprezo pelos saberes quilombolas, ocorreram através das falas, gestos, inter-relações de poderes desiguais e nas ações operadas pelos Agentes Funcionais. Tais ações promoveram, no tempo-espço escolar, a morte simbólica do corpo no âmbito imaterial, material, histórico, identitário, político e cultural dos saberes corpóreos do Ser-Negro, ao atravessarem o território do currículo (Garrido, 2023, p. 252).

Garrido (2023) destaca que o termo necrocurrículo é composto pelo constituinte morfológico prefixal *necro*, de origem grega, que quer dizer ‘corpo morto’. Esse significado assinala como, desde a invenção do racismo produzido durante o período da colonialidade do ser, do saber e do poder eurocêntrico, ao corpo do Ser-Negro atribui-se o valor de uma pré-ontologia, uma impossibilidade de Ser e de pertencer à vida, apenas concedeu-se participar do viver.

O necrocurrículo é um fenômeno que pode ser evidenciado no espaço-tempo organizado na prática da política institucional do currículo. Corresponde a práticas que resistem a reconhecer e valorizar os saberes afrodiáspóricos e africanos, ao mesmo tempo que impõem o desprezo pelos saberes do Ser-Negro. Essas ações vêm promovendo, no tempo-espço escolar, a morte simbólica, no âmbito material e imaterial, histórico, identitário, político e cultural, dos saberes corpóreos do Ser-Negro, o que convoca uma resistência-docência crítica (Garrido; Capella, 2026).

Indagar de forma analítica e crítica é fundamental para compreender o fenômeno que sustenta a resistência de educadores à implementação da EREER e da EEQ nas escolas, tanto dentro quanto fora dos territórios quilombolas.

Mbembe (2019) explicita com clareza um dos elementos considerados, aqui, parte do necrocurrículo: a morte simbólica. O autor camaronês afirma que o corpo negro

[...] é aquilo que se presta à repetição e redução – a morte reiterada da vida, é a vida que habita a máscara da morte, nas fronteiras desta impossível impossibilidade [...] o corpo do negro representa o signo da morte (Mbembe, 2019, p. 101).

A corporalidade, com efeito, ocupa lugar central na produção do racismo: na colonialidade, as práticas ancestrais dos (ex)escravizados, suas religiões de matrizes africanas, suas expressões culturais foram historicamente deslocadas para o campo da negatividade. Mbembe (2019) argumenta que, sob o imperativo da racionalidade, o corpo África-Negro foi suspenso do acesso à produção de conhecimento, sendo associado à animalidade e colocado fora da vida e da razão. Essa negatividade corpórea articula-se ao signo da morte como operador da política de inimizade (Mbembe, 2017), situando o sujeito negro na “zona do não-ser” (Fanon, 2008), ainda que, nas fissuras do sistema, sua humanidade emergja como sujeito político.

Nesse contexto, ao compreenderem currículo como percurso, Garrido (2023) e Garrido e Liberali (2024) articulam o conceito de necrocurrículo como percurso de morte, estruturado pela colonialidade e pela matriz de poder que define, pela raça, os critérios de exclusão no chão da escola.

Com efeito, o currículo escolar, quando considera residuais os saberes estético-corpóreos, identitários e políticos (Gomes, 2017), reforça processos de invisibilização, que exigem revisão paradigmática. Nessa direção, pensar os avanços e os desafios da formação inicial e continuada de educadores(as)

para a EEQ demanda reorganização de conteúdos, produção de materiais didático-pedagógicos contextualizados e efetiva presença das(os) mestras(es) guardiãs(ões) dos saberes ancestrais na EREER, conforme apontam Castilho (2019), Santos (2021) e Garrido (2023).

O estudo de Dias (2022) propõe princípios para uma educação antirracista a partir de referências sociocientíficas relacionadas à origem e à evolução humana, oferecendo bases teórico-metodológicas para o fortalecimento da EREER e da EEQ. O autor argumenta que temas como raça, ancestralidade, diversidade genética e evolução extrapolam o campo conceitual da Biologia, pois estão imbricados em disputas históricas, políticas e morais. Ao evidenciar como discursos científicos foram utilizados para legitimar teorias racialistas e hierarquizações humanas, Dias (2022) sustenta que o ensino desses conteúdos deve explicitar a historicidade da ciência, seus condicionamentos sociais e seus usos ideológicos, compreendendo a problematização das relações entre ciência e racismo como dimensão constitutiva do currículo.

O autor apresenta orientações para a organização curricular e para a prática pedagógica, propondo a produção de materiais didático-pedagógicos que superem estereótipos, integrem saberes científicos e tradicionais e reconheçam múltiplas matrizes civilizatórias, incentivando abordagens interdisciplinares, contextualizadas e socialmente referenciadas. Dessa forma, afirma que o currículo poderá contribuir para o desenvolvimento do letramento científico crítico e racial e para a consolidação de práticas educativas e sociais antirracistas (Dias, 2022).

Tal prática crítica de currículo operaria no sentido de uma realização plena dos direitos das comunidades e de todos os seus participantes: direito ao reconhecimento e cultivo de sua identidade, de apropriação e cultivo de seus saberes ancestrais e de acesso a todos os conhecimentos que outras culturas, inclusive as hegemônicas, elaboraram ao longo da história, de

modo a efetivar em toda a sua extensão os direitos à universalidade e à culturalidade (Casali, 2018).

Mapa da Oralidade Quilombola e a Cartografia Social

O presente texto e a pesquisa a que ele se refere, inscritos no marco da decolonialidade, sustentam e valorizam a intelectualidade autoral dos sujeitos que produzem conhecimentos em lógica contra-hegemônica. Nesse sentido, o MOQ é reconhecido em sua autoria intelectual a Jurandir Cesário do Prado – liderança do Quilombo da Caçandoca, município de Ubatuba, SP. Na mesma perspectiva, Prado e Garrido (2022) adotam a percepção de oralidade de Santos (2015), que a considera um saber orgânico e circular, um modo de produção e organização do conhecimento, uma tecnologia ancestral que mobiliza a prática territorial para revelar histórias, identidades, dimensões políticas e a corporalidade negra quilombola. Em denúncia ao necrocurrículo, parte-se do princípio da contradição: o anúncio de que “o currículo da vida está nos territórios quilombolas” (Garrido, 2023, p. 145), posicionando o MOQ como instrumento de resistência, emancipação e fortalecimento das políticas educacionais e territoriais. Com efeito, para Santos (2015) o território é o modo de existir e produzir saber.

Embora se utilizem tecnologias digitais de georreferenciamento, estas operam em diálogos horizontalizados com as tecnologias quilombolas, sem sobrepor-se aos saberes ancestrais (Prado; Garrido, 2022), até porque o mapa tecnológico sem os saberes permanecerá apenas um mapa geográfico, requerendo a leitura de mundo e compreensões dos objetos, fenômenos e contexto histórico-cultural para se tornar um MOQ em seu pleno alcance conceitual.

No campo educacional, o MOQ configura-se como instrumento pedagógico que fortalece o aquilombamento, valoriza mestras(es) dos saberes e potencializa práticas formativas comprometidas com a EEQ e a

ERER (Prado; Garrido, 2022; Garrido, 2023). No entanto, apesar da contribuição sistemática de como realizar entrevistas, o que mapear nos territórios, os cuidados e a valorização dos dados sensíveis dos mestres e mestras (Prado; Garrido, 2022), pode-se entender o MOQ como um prolongamento e aperfeiçoamento da cartografia social, compreendida por definição como uma ferramenta político-metodológica que une a técnica acadêmica aos saberes tradicionais e cotidianos para dar visibilidade a grupos oprimidos e imersos em conflitos territoriais (Acselrad, 2008).

Cabe reconhecer e registrar que as práticas da cartografia social brasileira contra-hegemônicas se encontram em expansão no contexto das novas autorrepresentações territoriais e autodefinições, realizadas por povos tradicionais, historicamente excluídos e invisibilizados, constituindo instrumentos de luta política por direitos territoriais (Almeida, 2018; Acselrad; Viégas, 2022; Ribeiro; Silva, 2022).

Segundo Acselrad e Viégas (2022), nas últimas duas décadas, a cartografia social tem ressignificado o entendimento da cartografia. Entre as distinções práticas e aproximações das cartografias sociais, Almeida (2018) destaca o museu vivo e a autodefinição identitária de comunidades tradicionais, enquanto Ribeiro e Silva (2022) articula o uso do território como crítica à modernização, expropriação contra agentes hegemônicos.

Nesse sentido, Acselrad e Viégas (2022) enfatizam a função do mapa como um instrumento político e contra-hegemônico que atua em disputas cartográficas ideológicas. Esse mapeamento é participativo, situacional, com linguagem de poder dos próprios povos tradicionais, sendo sobrepostos a modelos cartográficos em disputas territoriais. Para Prado e Garrido (2022), o mapeamento contribui para a organização política do território e constitui um potente recurso pedagógico.

Na pesquisa de base deste artigo, o MOQ atuou não só na organização do território, mas também, uma vez ressignificado, inspirado nesse arcabouço, diferenciou-se de modo a centrar-se na oralidade demarcadora

e identificadora de territórios como uma tecnologia ancestral, e no potencial pedagógico dessa oralidade para a formação de professores quilombolas e a produção de materiais didáticos.

Assim, o MOQ aponta para a EEQ e para a valorização dos saberes ancestrais, convergindo, todos, para a compreensão da cartografia social como instrumento político de resistência, autoafirmação e autodeterminação dos povos e comunidades tradicionais quilombolas.

Resultados

Com base nas dimensões dos saberes estético-corpóreos, saberes identitários e saberes políticos (Gomes, 2017), foram identificados importantes aspectos da história, das práticas e saberes da identidade quilombola nos territórios investigados. Após as análises dos dados pela sistematização da análise de conteúdo temática de Bardin (2011), emergiram as seguintes categorias analíticas: (1) O MOQ como tecnologia social de resistência ao necrocurrículo; (2) Articulação entre saberes ancestrais, oralidade e georreferenciamento: uma cartografia social contra-hegemônica; e (3) Produção de materiais didáticos e formação docente contextualizada como efetivação da EEQ e da EREER.

Os dados coletados e analisados sob a categoria (1) *O MOQ como tecnologia social de resistência ao necrocurrículo* ajudam a responder de que modo o MOQ, ao georreferenciar e tornar visíveis os saberes ancestrais, pode operar como dispositivo de enfrentamento ao necrocurrículo – e como esse processo se manifesta nas falas, práticas e percepções dos sujeitos no chão da escola:

Liderança São Francisco do Paraguau: “A escola nunca quis saber o que a gente sabe, o que a gente vive. O mapa veio para mostrar que nosso conhecimento também é ciência”. **Diário de campo** (discente) “Durante a formação, um professor relatou que nunca haviam utilizado os saberes da comunidade como conteúdo

curricular desta forma, apesar de lecionar apenas há 05 anos na escola quilombola”. **Professora Escola Quilombo Paus Alto:** “Isso aqui é matéria de escola? Nunca pensei em levar os saberes de Dona Leôncia para falar com os alunos”.

Os dados emergentes sob essa categoria evidenciam que os executores do necrocurrículo, por ação ou omissão, são os agentes funcionais que o perpetuam ao desconsiderarem os saberes da comunidade. O MOQ, ao georreferenciar esses saberes e apresentá-los como conteúdo legítimo no chão da escola, opera como tecnologia social de resistência (Prado; Garrido, 2022), confrontando a lógica da colonialidade do saber que suspendeu o corpo negro do acesso à produção de conhecimento (Mbembe, 2019), considerando, com Santos (2015), que a educação convencional separa o saber do viver. Na mesma linha, nesta categoria (1), os dados corroboram evidências do quanto o MOQ potencializa a justiça cognitiva a partir das dimensões dos saberes políticos e identitários (Gomes, 2017).

Os dados sob essa primeira categoria analítica evidenciam, ademais, como o MOQ torna visíveis e cartografados os saberes ancestrais, atuando para a efetivação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Resolução CNE/CEB 8/2012, que estabelece que o currículo deve considerar as singularidades da história, cultura e política das comunidades quilombolas (Brasil, 2012). Mais ainda: esses dados dialogam com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PEENRQ) (Brasil, 2024).

Na categoria (2), *Articulação entre saberes ancestrais, oralidade e georreferenciamento: uma cartografia social contra-hegemônica*, destacam-se os seguintes registros e falas dos sujeitos do conhecimento acerca da identificação dos pontos georreferenciados:

Ponto mapeado: *Casa de Farinha, saber produtivo; Roça de Mandioca, saber agrícola; garrafada de mestra Evanete, saber fitoterápico; Águas termais, saber medicinal ancestral; e o Reisado um saber estético-corpóreo.* **Mestre Chico Cipozeiro:** *"O cipó não se tira de qualquer jeito, tem que pedir licença, tem que saber a lua e não pode falar o nome. O GPS mostra onde tem, mas não mostra o respeito que a gente tem com a mata".* **Diário de campo** (discente) *"Os discentes quilombolas conduziram as entrevistas em diálogo com as mestras, indicando os pontos no aplicativo MAPinr enquanto as mestras contavam as histórias de cada lugar. O mapa foi sendo construído no ritmo da oralidade, não da pressa técnica".*

Estas e outras falas explicitam que o MOQ, ao utilizar as tecnologias georreferenciadas (GPSMAP Garmin, Google Earth Pro, MAPinr), sobrepostas aos saberes ancestrais quilombolas, não os apaga, e sim identifica sua posição no território. Isso reforça as ideias de Prado e Garrido (2022), de que a tecnologia sem os saberes permanece apenas como um mapa geográfico – no sentido técnico mais reduzido. Essa percepção alinha-se às ideias de Acselrad e Viégas (2022) e Almeida (2018), que definem a cartografia social como uma ferramenta político-metodológica que une a técnica acadêmica aos saberes tradicionais para dar visibilidade a grupos oprimidos. O MOQ, entretanto, avança ao centrar-se na oralidade como uma tecnologia ancestral, diferenciando-se de outras práticas de cartografia social.

A categoria (2) dialoga com os saberes estético-corpóreos, pois envolve o corpo como suporte e expressão da cultura e os saberes identitários, porque traduz pertencimento e resistência. No âmbito da EEQ, a oralidade e o georreferenciamento respondem às diretrizes que orientam o currículo quilombola, ao valorizar a memória, a ancestralidade e as tradições (Brasil, 2012). Para a Lei 10.639/2003, aporta metodologias que priorizam a oralidade além do conhecimento escrito e valorizam epistemologias outras. Alinhados a Dias (2022), os dados analisados sob essa categoria (2) corroboram que o ensino deve integrar saberes científicos e tradicionais, superando a hierarquia entre conhecimentos acadêmicos e comunitários.

Na categoria (3), denominada *Produção de materiais didáticos e formação docente contextualizada como efetivação da EEQ e da EREER*, manifesta-se diretamente o desafio apontado por Santos (2021), Castilho (2019) e Garrido (2023), sobre a necessidade de formação docente específica para a EEQ e a produção de materiais, práticas e recursos didático-pedagógicos contextualizados.

Com efeito: os dados analisados sob a categoria (3) evidenciaram o reconhecimento do valor das formações pedagógicas para a utilização do MOQ, desenvolvimento de práticas pedagógicas e produção de materiais destinados às(aos) discentes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (Parfor da UFRB) e às(aos) professoras(es) das redes dos municípios participantes – que totalizaram 56 inscritos.

A formação contou com as(os) seguintes formadoras(es): uma das lideranças quilombolas da coordenação Nacional da Conaq – Marilza Pereira Gomes, presidenta da CEAQ-BA; mestras e mestres e pesquisadores dos saberes quilombolas: Mestre Chico e Mestra Nega do Quilombo Engenho da Raiz; Jurandir do Prado, do Quilombo da Caçandoca; e a doutoranda quilombola Izabel dos Santos, quilombola e diretora da Escola do Quilombo de Paus Alto. Para Santos (2015) essa experiência representa o compartilhamento do saber.

A presença das mestras e mestres Griôs dos Saberes quilombolas rompe com a hierarquia convencional que coloca o conhecimento acadêmico acima dos saberes tradicionais – prática essa que Garrido (2023) identifica como uma das faces do necrocurrículo. A docência sob a formação e partilha das aulas com as mestras e mestres griôs promove parte do que se denomina docência-resistência (Garrido; Capella, 2026), práxis que institui os saberes quilombolas no centro do processo formativo.

Não obstante, foram convidados alguns acadêmicos para contribuírem nesse processo de formação: o Prof. Dr. Alípio Casali (PUC-SP),

para os temas currículo e diversidade; a Profa. Dra. Fernanda Liberali (PUC-SP), para refletir acerca do letramento multimodal presente nas pedagogias do Projeto Brincadas do grupo de estudos Lace/PUC-SP; e o Prof. Dr. Thiago Dias (UFRB), especialista em EREER, para fazer uma introdução à produção de livros de literatura infantojuvenil para EREER e EEQ.

Logo após as formações, realizou-se o desenvolvimento didático-pedagógico formativo em escolas quilombolas dos territórios dos participantes e utilizados os materiais didáticos construídos com base no MOQ.

A materialização dessa proposta ocorreu por meio da metodologia do Projeto Brincadas do grupo LACE/PUC-SP, inspirada em Freire (1987). Essa metodologia está em plena consonância com a EREER e a EEQ, conforme orienta a Lei nº 10.639/03, que estabelece o dever de promover o reconhecimento e a valorização da história e cultura afrobrasileira, para a superação do racismo e das desigualdades (Brasil, 2003). O MOQ, nas ideias de Gomes (2017), sustenta essa percepção ao afirmar em sua estrutura que os saberes identitários são fundamentais para a construção de um currículo que reconheça a diversidade e promova a emancipação.

São apresentados a seguir o Quadro 1, em síntese analítica, a título de ilustração, alguns dos resultados obtidos em duas escolas da Cidade de Antônio Cardoso – BA. A primeira, na comunidade Quilombola Paus Alto, com os estudantes do Ensino Fundamental I, e a segunda, na comunidade Quilombola de Tócos, com estudantes do Ensino Fundamental II. Cabe um destaque à produção de materiais didático-pedagógicos a partir do MOQ, que resultou em produtos literários infantojuvenis, documentários e materiais pedagógicos contextualizados, que sistematizaram os saberes e práticas culturais registrados nos mapas, promovendo o fortalecimento da EEQ e da EREER nas respectivas escolas.

Quadro 1: Análise da conjuntura, formação e produção pedagógica

Dimensões	Imersão da Leitura da realidade	Emersão dos saberes Estudo dos	Inserção Socialização das aprendizagens
Formação do docente inicial e continuada	Leitura do território; reconhecimento de mestres e mestras da tradição	Estudo dos saberes, diálogos entre conhecimentos e saberes interculturais e antirracistas	Desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas. Produção de materiais
Produção de materiais didáticos e didático-pedagógicos	Levantamento e registro de saberes, práticas culturais, narrativas e memórias	Sistematização dos saberes, registros audiovisuais e organização pedagógica	Produto literário infantojuvenil, documentário e materiais pedagógicos
Diretrizes da EEQ e EREER atendidas	Implementação da Lei 10.639/2003 com valores da memória, oralidade e quilombola, de forma participativa	Construção de currículos contextualizados ao território e aos saberes da identidade e cultura afro-brasileira e quilombola	Ações pedagógicas fortalecimento da EEQ e da EREER nas escolas, conteúdo antirracista

Fonte: Própria autoria.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu corroborar que o MOQ, ao georreferenciar e tornar visíveis os saberes ancestrais da comunidade quilombola investigada, opera como uma cartografia social que promove a resistência e o enfrentamento que busca a superação do necrocurrículo no chão da escola, ao deslocar para o centro do currículo a matriz de saberes quilombolas, promovendo o reconhecimento, a valorização dos saberes e a identidade historicamente subalternizada.

Essa superação se manifesta em dimensões articuladas: (i) denúncia e enfrentamento do necrocurrículo, pela visibilização dos saberes estético-corpóreos, identitários e políticos; (ii) articulação horizontal entre oralidade,

saberes ancestrais e tecnologia de georreferenciamento, configurando uma cartografia social contra-hegemônica; (iii) efetivação da EREER e EEQ por meio da formação docente e da produção de materiais e práticas didático-pedagógicas participativas.

Em relação à formação docente, o MOQ demonstra potencial para romper com a hierarquia entre saberes diferentes e poderes desiguais, uma das faces do necrocurrículo. A presença das mestras e mestres dos saberes como formadoras(es) nos módulos formativos evidencia elementos da docência-resistência, práxis que situa os saberes ancestrais quilombolas no centro do processo de formação e na produção de materiais.

Quanto à produção de práticas e materiais didáticos, os resultados confirmam a relevância do MOQ para a EEQ e EREER, materializadas em obras literárias infantojuvenis, documentários e materiais pedagógicos em respeito às singularidades e especificidades territoriais, construídos a partir das narrativas e práticas mapeadas, superando os estereótipos e integrando os saberes metodológicos das Ciências aos tradicionais.

A proposição metodológica do MOQ concebe a pesquisa-formativa, articulada na investigação da colaboração participativa, relacionada ao saber ancestral e ao mapeamento georreferenciado. Essa organização possibilita uma dinâmica entre o método investigativo e a apreensão dos saberes da oralidade pelos pesquisadores-formadores. Um movimento dialético entre o método e a práxis, que promoverá conteúdo para a construção das práticas e materiais pedagógicos, que retroalimentará o método do Projeto Brincadas, que se organiza nas etapas de imersão, emersão e inserção para a promoção do inédito viável. Dessa prática metodológica emergiram a formação docente, as práticas e as produções dos materiais didático-pedagógicos.

Conclui-se que o uso do MOQ, nas circunstâncias da pesquisa desenvolvida, na medida em que articula saberes ancestrais e georreferenciamento, realiza a formação docente e a produção de materiais

para a EEQ e a EREER, garante a presença de mestras e mestres dos saberes quilombolas no espaço-tempo curricular da escola, responde ao problema de pesquisa e contribui para a superação do necrocurrículo.

Embora o resultado do estudo aqui referido seja de quatro MOQs de comunidades do Estado da Bahia, os dados relacionados às escolas quilombolas são decorrentes de apenas duas escolas do mesmo município de Antônio Cardoso das Escolas de Paus Alto e Tócos. Assim sendo, os dados não podem ser generalizados a outras comunidades, pois se referem a realidades e singularidades específicas. Com isso, o estudo requer desdobramentos em outros contextos territoriais quilombolas para ampliação das percepções de implementação da EEQ e da EREER e superação dos necrocurrículos.

Referências

ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ACSELRAD, Henri; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 31, n. 1, p. 196-210, 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Mapas e museus: uma nova cartografia social. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 4, p. 58-61, out./dez. 2018. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000400016. Acesso em: 26 jun. 2024.

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

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.** Brasília: MEC/Secadi, 2024.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, UFMT, [S. l.], v. 27, n. 65/2, maio/ago. 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i65/2.6883. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BvKp>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios.** Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019.

DIAS, Thiago Leandro S. **Ensino de evolução humana, questões sociocientíficas e educação antirracista: investigando princípios e protótipos educacionais.** 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador, 2022.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro. **Do necrocurrículo para a política de vida na Escola do Quilombo: Comunidade Remanescente do Quilombo da Caçandoca.** 2023. 354f. Tese (Doutorado) – Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro; CAPELLA, Leandro. Da denúncia do necrocurrículo ao anúncio da docência-resistência: uma proposta de práxis transformadora. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 84, 2026. DOI: 10.12957/teias.2026.93882. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kkIL>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro; LIBERALI, Fernanda. Necrocurrículo: Deixar viver e fazer morrer o saber africano e afrodiaspórico na política educacional brasileira. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 341-356, 2024. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2373120>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBERALI, Fernanda Coelho; DUNKERLY, Rayssa Mesquita; BORGES, Sandra V. André; MODESTO-SARRA, Luciana Kool; TISO, Marina. Brincadeira, engajamento e multiletramento para produção do inédito viável em um ambiente multilíngue. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. DT2, 2023. DOI: 10.26512/rhla.v22i1.46945. Disponível em: <https://encurtador.com.br/JKXy>. Acesso em: 13 mar. 2026.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 13-35.

MBEMBE, Achille. **Política de inimizado**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

PRADO, Jurandir Cesário do; GARRIDO, Alex Sandro de Castro Garrido. Necrocurrículo: a oralidade e as tecnologias, uma alternativa para o currículo na política de vida. In: XV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, 2022. **Anais [...]** São Paulo: PUC-SP, 2022. p. 258-265.

RIBEIRO, Luis Henrique Leandro; SILVA, Catia Antonia da. Cartografia da ação social e luta pelo uso do território no Brasil: contribuições à reflexão do método a partir da Rede Fitovida no Rio de Janeiro. **Geosp**, v. 26, n. 2, e-187100, ago. 2022.

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

SANTOS, Jorge Luis Felizardo dos. **Uma avaliação dos 15 anos da lei 10.639/2003**. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Givânia Maria da. **Mulheres quilombolas, territórios e educação: trajetórias de lutas por direitos**. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Lázara Cristine da; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

Conflitos de Interesses: Não existem conflitos de interesses em relação a esta publicação.

Financiamento: O artigo não recebeu financiamento.

Contribuições de autores:

Autor 1 – Participou das formações teóricas e práticas, propôs o artigo, estruturou, organizou e analisou as estruturas, participando das correções e revisões deste artigo.

Autor 2 – supervisionou, orientou e analisou a estrutura, dados, conclusão do trabalho e suas respectivas revisões.

Autor 3 – Contribuiu como pesquisador, instituição parceira, disponibilizando a infraestrutura institucional, alocou os extensionistas do curso, certificações, participação durante as formações teóricas e práticas de campo, desenvolvimento, análise e discussões textuais deste artigo, bem como as revisões.

Recebido: 17 de Junho de 2026

Aceito: 22 de Setembro de 2026

Publicado: 21 de Outubro de 2026



<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

¹ Projeto Brincadas: é o segmento brasileiro da Global Play Brigade, um grupo internacional de ativistas que escolheu usar o brincar como sua forma de transformar o mundo (Liberali et al, 2023, p. 03)