

**CURRÍCULO MULTICULTURAL COMO INSTRUMENTO DE  
EMPODERAMENTO DE ESCOLAS QUILOMBOLAS**

**MULTICULTURAL CURRICULUM AS AN INSTRUMENT FOR THE  
EMPOWERMENT OF MAROON SCHOOLS**

**Marcio Antonio Raiol dos Santos**

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.  
Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Pará – PA – Brasil  
marsraiol@gmail.com

**Carlos Afonso Ferreira dos Santos**

Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pará. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC/UFPA EBTT).  
Pará – PA – Brasil  
afonso.fersantos@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta uma discussão sobre o currículo multicultural e sua potencialidade como fator de empoderamento dos sujeitos que constroem a educação quilombola; caracteriza-se como pesquisa de cunho teórico; objetiva discutir noções interligadas sobre o empoderamento, a Educação Escolar Quilombola e o currículo multicultural; expõe a necessidade dos sujeitos envolvidos com a Educação Escolar Quilombola organizarem-se em prol de construções pedagógicas que vislumbrem aspectos históricos, políticos e culturais das comunidades em detrimento de um currículo prescritivo-oficial e, por fim, conclui que o empoderamento se apresenta como atitude mediadora das ações dos grupos com vista à sua autonomia e que o currículo multicultural manifesta-se como um instrumento de fortalecimento no contexto educacional dos quilombos.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Educação Quilombola. Currículo multicultural.

**Abstract:** This article presents a discussion about a multicultural curriculum, and its potential as a tool of empowerment of the subjects that compile maroon education. This is a theoretical research, with the objective of discussing interconnected notions about empowerment, Maroon School Education and a multicultural curriculum. The study exposes the necessity of the subjects involved with the Maroon School Education to organize themselves in favor of pedagogical constructions that glimpse historical, political and cultural aspects of the communities that are in danger due to a official curriculum. In conclusion, the empowerment presents itself as a mediating attitude of the actions of the groups with a view to their autonomy and that, therefore, a multicultural curriculum manifests itself as a strengthening instrument in the educational context of the maroons.

**Key-words:** Empowerment. Maroon Education. Multicultural curriculum.

## Introdução

Uma das marcas históricas da sociedade brasileira é a distinção entre classes e grupos sociais. Introduzir esse entendimento apresenta um efeito no modo de explorar os sentidos e significados marcados pelos discursos sociais evidenciados nos espaços de convivência humana. Do campo educacional esses discursos valorizam grupos culturais específicos ou colocam-nos à margem.

Este artigo, traz diálogos sobre os processos social nos espaços dos quilombos, pretende discutir noções ligadas às especificidades do processo educacional em seu teor político abarcado pela consequente noção de poder. De tal modo, possui como objeto o currículo enquanto canalizador da prática educativa entendido como elemento de seleção particular da cultura (SACRISTÁN, 2000) numa perspectiva multicultural, a qual expressa uma potencialidade educacional com vista ao empoderamento de comunidades educacionais quilombolas.

Em decorrência desse fato, encontramos no currículo o sentido que expressa um terreno de produção e política cultural por considerar, a partir de uma perspectiva crítica, a cultura como uma expressão simbólica não unitária e não homogênea, mas sim um terreno de numerosos conflitos entre diferentes concepções de vida social

(MOREIRA; TADEU, 2011). Dialogando com os autores no debate aqui materializado, encontramos o cerne da discussão: considerar o currículo educacional como campo mediador de tais conflitos.

Para tanto, objetivamos teórica e conceitualmente discutir noções que interligam perspectivas sobre o empoderamento, a Educação Escolar Quilombola e o currículo educacional de caráter multicultural. As proposições discutidas expressam a essencialidade de vislumbrar o espaço dos quilombos como terreno de produção cultural embasado por questões de poder.

## **1 Empoderamento: história e conceitos**

Comunidades e grupos sociais constantemente vêm sendo produtores de lutas em prol de interesses próprios inerentes a seus desejos e projetos de vida social. Nessa esfera, pensar em luta é pensar em poder, sendo este um instrumento congregador de um teor político-social que marca a história de vida de grupos e comunidades em busca de condições de vida adequadas às suas realidades. Um dos termos propiciadores de um conjunto de ideias sobre práticas humanas em relações sociais imbricadas às relações de poder certamente é o empoderamento.

Uma retomada histórica nos mostra, conforme Hermany e Costa (2009), que a primeira ideia sobre o empoderamento tem suas raízes nos desdobramentos advindos da Reforma Protestante iniciada por Lutero na Europa durante o século XVI. A origem dessa noção, embora não tenha sido estabelecido um conceito sobre o termo (o que viria a acontecer séculos mais tarde), é revelada por um contexto que expressa um sentimento popular contrário às ações da Igreja Católica, que com seu autoritarismo político e religioso fez surgir uma atitude proativa da população na busca por justiça social.

A notoriedade do conceito se deu na década de 1960 numa ação de eclosão de movimentos sociais, a exemplo do movimento negro contra o sistema de opressão nos Estados Unidos, passando a surgir o termo “*empowerment*” como sinônimo de emancipação social num processo de elevação da autoestima dos grupos oprimidos (HERMANY; COSTA, 2009).

Atribuída por Freire e Shor (1986), o termo “*empowerment*” surge, portanto, com o significado de “dar poder”. Esse conceito nos permite uma específica análise do termo na sua tradução original, que no Brasil passa a ser traduzido de modo a se estabelecer um duplo sentido à palavra “empoderamento”: para adquirir crescimento e autonomia o impulsionamento de grupos ou comunidades e, ao mesmo tempo, para promover ações com a intenção de integrar populações carentes e excluídas (GOHN, 2004).

Em relação à tradução do vocábulo na língua em que surgiu, Stotz e Araújo (2004) destacam que preferem apontar o termo ligado a sua marca de origem, o liberalismo civil e religioso, e nos apresentam sentidos atribuídos ao verbo “*empower*”, como autorizar, permitir ou habilitar, sendo este último uma espécie de capacitação, no sentido de que se realize um processo de transferência de algo a alguém. Tal tradução, porém, é rejeitada pelos autores, pois expressa a ideia de que o poder é algo transferível.

Acerca disso, notam-se, formas de utilizações do termo sob a diferenciação entre os verbos transitivo e intransitivo. Assim, no contexto da transitividade verbal, empoderar significa “dar poder a outro”, com base no pressuposto de que existem indivíduos ou grupos desempoderados com a necessidade de ações que possibilitem o acesso ao poder por meio de outro grupo em condição de mais elevado poder. Desta forma, essa condição apenas reforça a ação de submissão de um indivíduo ou grupo em relação ao outro, no sentido de serem incapazes de deterem o poder por conta própria (BAQUERO, 2012).

A utilização do termo a partir do verbo intransitivo, por sua vez, revela que a ação de empoderar envolve não dar o poder a alguém, mas, opostamente, tornar esse alguém ou grupo capaz de obter poder de forma autônoma (BAQUERO, 2012). Freire e Shor (1986), enfatizam que o “dar poder” oferece um entendimento de que se ative, se desenvolva e se dinamize a potencialidade criativa do sujeito de modo que tais atitudes deem sentido às suas ações.

A discussão permeada pela associação entre poder ligada à dominação e à emancipação (BAQUERO, 2012) expressa o entendimento de que, historicamente, se deram em relações sociais práticas que manifestavam a correspondência de dominação de um grupo sobre outro, ao passo que o grupo dominado, aja de modo a buscar sua emancipação e maior capacidade de participação (GOHN, 2004; HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007; KLEBA, 2009; HERMANY; COSTA, 2009). Esse viés explana ações históricas do conceito de “*empowerment*” ligadas ao alcance ao poder de forma individual ou coletiva.

Quanto ao nível individual, trazemos o diálogo entre Freire e Shor (1986) e Zimmerman (2000). Em uma perspectiva de empoderamento individual, Freire e Shor destacam que tal noção, expressada na sociedade norte-americana da década de 60, evidencia noções individuais de progresso, visto que a busca pela autonomia se deu de tal modo que se privilegiasse o individualismo ou, como expressa Baquero (2012, p.177), o *self made man*, “o indivíduo que se faz pelo seu próprio esforço pessoal”.

Em compreensão semelhante, Zimmerman (2000) expressa que o empoderamento individual, refere-se à competência do indivíduo em exercer controle pessoal sobre suas ações, bem como compreender criticamente, sua situação política e social. Todavia, embora se infira que o empoderamento individual preze por ações independentes do indivíduo, uma vez que “pode ocorrer sem que haja necessidade de que as

pessoas participem de ações políticas coletivas” (CARVALHO, 2004, p.1090), é necessário um processo de integração com a comunidade (KLEBA, 2009), visto toda ação autônoma requerer engajamento e reconhecimento do ambiente onde tal indivíduo vive, o que Zimmerman (2000) elenca como componente comportamental do empoderamento individual.

Por sua vez, o empoderamento coletivo ou grupal, importante conceito para o entendimento das reflexões posteriores, refere-se ao processo de busca por condições satisfatórias de vida que sejam de interesse de grupos específicos, quase sempre estruturalmente desprivilegiados ou em situação subalterna. Horochovski e Meirelles (2007) apontam ser um artifício pelo qual os sujeitos envolvidos, por intermédio de processos participativos, buscam construir estratégias que visem ao alcance de objetivos traçados de comum acordo, mesmo que em uma comunidade existam diferentes interesses.

Ratificamos que, na busca por resultados que privilegiem uma garantia de satisfação de vida (e, nesse sentido, o empoderamento), é necessária uma sociedade ativa (HERMANY; COSTA, 2009) que se empenha em prol do acesso aos bens e aos recursos que lhe deem oportunidade de fortalecer-se, bem como de possuir autonomia. Logo, necessita-se a busca por uma atitude organizacional, pois, como já frisado, indivíduos devem a partir dela organizarem-se coletivamente na busca pelo poder, em virtude de o mesmo não existir *a priori* em determinadas comunidades. (GOHN, 2004).

Considerando que a noção de empoderamento surge paralelamente às resultantes da noção de poder que, conforme Carvalho (2004), é distribuído de forma desigual na sociedade, podemos considerar que esse processo inclui, de maneira especial, segundo o autor, a remoção de barreiras que limitam a vida de uma comunidade, bem como a legitimação de sua voz, de modo a adquirir controle sobre sua vida, maior justiça social e melhoria na qualidade de vida (CARVALHO, 2004). A ação de dar voz,

nessa esfera, exprime a busca dessas comunidades por condições iguais de vida social a partir de processos de reflexão coletiva sobre a situação que ocupam.

Assim, neste artigo defendemos o empoderamento como aspecto histórico e necessário a grupos que ensejam autonomia e perspectivas satisfatórias de vida com base em ações que legitimem vozes antes desprivilegiadas e à margem do poder. Ademais, podemos atribuir a essa ação atitudes coletivas de organização, haja vista a busca pelo poder requerer o vislumbre a capacidade de elos entre os pertencentes de uma comunidade.

A discussão a seguir toma como referência o olhar relacionado ao empoderamento como aspecto importante à educação e ao modo de vida de comunidades quilombolas. Por meio das considerações supracitadas, tais comunidades enquadram-se em condições opostas a grupos considerados hegemônicos e detentores do poder.

## **2 Educação Quilombola na contemporaneidade**

Pensar a comunidade quilombola nos processos constituintes da noção de poder é tarefa relevante, tanto pelas perspectivas que revelam o modo de vida atual de tais comunidades, quanto pelo entendimento acerca de sua constituição política, social e, sobretudo, educacional em um espaço que historicamente revela-se um espaço de resistência (NASCIMENTO, 2009). Discuti-la, portanto, remete à explanação de sua perspectiva histórica escravocrata.

Assim, temos, por volta de 1500, conforme Nascimento (2009), a figura do africano escravizado como primeiro trabalhador, juntamente aos índios, no decurso de três séculos e meio, a erguer as estruturas do Brasil. Apesar disso, o negro nunca fora tratado como igual pelos minoritários brancos detentores do poder. Reflexo disso é o nascimento dos quilombos como local que explicita a sobrevivência e a existência do

negro, tendo em vista sua liberdade e dignidade mediante a fuga do cativeiro no qual era mantido e a organização de uma sociedade livre, entendida, conforme o autor, como foco de resistência física e cultural e espaço de movimento autêntico, amplo e permanente. Os quilombos passam a surgir, portanto, sob a representação de um ambiente improvisado de emergência que proporcionou a “constante vivência dos descendentes de africanos que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista.” (NASCIMENTO, 2009 p.203).

Atualmente, vimos um processo de manutenção desses espaços de resistência em localidades geralmente rurais do país, habitadas por descendentes de africanos. Nesse seguimento, ao conceituar esses espaços como quilombos contemporâneos, Moura (2007) discorre sobre comunidades negras localizadas em espaços rurais – terras doadas, compradas ou ocupadas secularmente pelo grupo que ali habita –, resididos por descendentes de africanos escravizados para garantir a manutenção de laços de parentesco.

Nesse sentido, a discussão sobre o empoderamento é expressa em relação às formas de organização dessas comunidades concernentes aos aspectos de suas condições físicas e estruturais quanto ao afastamento dos grandes centros e às dificuldades de infraestrutura e comunicação, além de questões fundamentais apontadas por Lopes (2007) e por Gomes (2007), como as que abrangem a saúde, o transporte, o desenvolvimento sustentável e, sobretudo, a educação. De acordo com as autoras, tais questões não devem deixar de ser discutidas acima de tudo na pauta das políticas públicas, pois, conforme sua colocação, entendemos que o quilombo é um espaço reflexo de uma perspectiva histórica de marginalização e negação de direitos essenciais. Essa situação resulta no seu enquadramento à condição de “a margem”, mas pode ser diminuída em função da participação coletiva em prol de ações que visem ao bem comum e à autonomia sobre seu futuro.



Do ponto de vista educacional, as concepções a serem consideradas na busca de parâmetros reais que entendam a educação quilombola atual consideraram condições de espaço, pois o isolamento geográfico dessas comunidades acarretam dificuldades acerca da disponibilidade docente em tais espaços educacionais e das condições de assistência, visto que o poder público não oferece atendimento ao quilombo e às escolas ali inseridas.

Acerca dessas concepções, consideramos que a própria estrutura organizacional evidenciada pelos atores escolares na educação quilombola deva contemplar uma construção coletiva que dê conta das demandas educacionais ao perpassar por questões que envolvam uma organização com ênfase no processo educativo concomitante ao reconhecimento da cultura local da comunidade (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013) e, ao mesmo tempo, atendam ao processo de ensino e aprendizagem ligado à realidade cultural, social e histórica vivida nesses espaços e enveredado pela problematização do currículo como elemento que fundamente e direcione a educação nesse espaço.

Para tanto, a escola quilombola, assim como a formal, deve ser capaz de demandas previstas na legislação com vista a sua altivez. Nessa lógica, situamos as determinações acerca das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, que estabelece a educação ministrada na referida instituição educacional, com ênfase na organização do ensino de modo a dar conta de conteúdos que expressem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012), tais como: territorialidade; memória coletiva; marcos civilizatórios; línguas remi-niscentes; práticas culturais; tecnologias e formas de produção; acervos e repertórios orais e festejos.

Nesse seguimento, essa mesma educação é amparada por princípios que reconhecem, em meio a outras, as práticas político-pedagógicas que visem ao respeito e ao reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, à proteção das manifestações

dessas culturas, à valorização da diversidade étnico racial, bem como à superação do racismo e à eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação racial. Esses princípios devem ser garantidos pela articulação entre um currículo aberto e flexível de caráter interdisciplinar, o projeto político pedagógico, assim como pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2012).

Sobre a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), notamos a premissa do trabalho com aspectos que centram a obrigatoriedade do ensino na História e Cultura Afro-Brasileira, como tratada nas *Diretrizes para a Educação Quilombola*, pois uma escola que se reconheça como tal, mais do que as demais escolas formais, possui o direito de trabalhar tal lei sob a prerrogativa de se apresentar em uma proximidade cultural mais contundente em relação à Cultura Afro-Brasileira.

Tais princípios que norteiam a elaboração da prática escolar quilombola congregam em direção à construção de um quadro que destaque a desvinculação, conforme apontam Oliveira e Martins (2014), entre uma educação escolar especificamente quilombola e a educação dita formal e regular, pois os modos de se encarar tais realidades são distintos quanto às práticas pedagógicas ali privilegiadas. Assim, questões étnicas, raciais, culturais, históricas, políticas, sendo estas imprescindíveis ao trato em uma esfera educacional situada de forma orgânica nesses espaços diferenciados, obrigatoriamente formam a base explícita dos saberes que deverão ser privilegiados no currículo pedagógico destas comunidades, de tal modo que pelo apoio às diretrizes norteadoras da prática escolar quilombola, bem como pela Lei nº 10.639/2003, os conteúdos inseridos possam se ater a perspectivas que levem educadores e educandos localizados nessas comunidades a se reconhecerem como tal pela inserção em um espaço educativo que fomente uma construção identitária inerente às suas histórias de vida.

### **3 O currículo multicultural como instrumento norteador do empoderamento nos espaços educacionais quilombolas**

As reflexões sobre a educação quilombola, como vimos, fazem jus às noções preexistentes do conceito de poder pela busca de um tratamento linear que abrange, de um lado, a possibilidade de entendimento de uma realidade do ponto de vista macro, que compreende sua luta histórica imbricada à busca pela autonomia política, cultural e social e, de outro, a relação entre essa luta designada comunitária e seus desdobramentos em outros setores da vida social dessa dada realidade, a exemplo da própria educação.

Ressaltar a educação nesse panorama nos remete à necessidade de pensá-la como elemento integrante da prática social de toda e qualquer realidade, pois a escola, enquanto instituição social inserida em lócus que expressa marcas e ações da atividade histórica humana, necessita refletir, a partir da sua prática, sobre elementos que remetem à essência do conhecimento historicamente construído. Nesse viés, o currículo se torna o elemento central correspondente à organização desse conhecimento pela vinculação que compreende a relação entre práxis educativa e social.

A partir disso, é importante situar que toda e qualquer prática social é determinada pela participação de sujeitos. Entre essa prática e a educativa, portanto, está um currículo que forma sujeitos para atuarem democraticamente em práticas de diferentes setores da vida social, pois, como expressa Santomé (1995), uma das finalidades da intervenção curricular é preparar sujeitos que exerçam cidadania crítica e sejam solidários e democráticos em uma sociedade igualmente solidária e democrática.

Certo de que a proposição de um currículo nessa esfera expressa tais finalidades, a principal demonstração efetiva de que a organização curricular certamente contribui para a formação de sujeitos está atrelada a seu caráter identitário (SILVA, 2005), pois é

pelo currículo que nos tornamos o que somos e, a depender de sua finalidade, estamos diante de um projeto educacional que aponta para elementos essenciais à criação de uma estrutura congregadora de aspectos formativos para participação em comunidade.

Entretanto, há de se esperar que a organização dos saberes expressos em um currículo não se dê de forma desinteressada (BRASIL, 2013 p. 441). Aspira-se, opostamente, a organização de um currículo construído de forma coletiva que manifeste o fortalecimento de uma comunidade educacional e seja um instrumento coletivo de empoderamento por intermédio de um projeto que contemple os aspectos históricos, os valores, as experiências e a diversidade de específicas realidades, entre as quais se destaca a quilombola, de modo a lutar contra a reprodução dos fenômenos de marginalização (SANTOMÉ, 1995) e agir ativamente contra situações opressivas da sociedade contemporânea.

Para isso, tomando como referência as unidades educativas quilombolas, todos os envolvidos necessitam discutir propostas pedagógicas que, por meio de um processo de participação, possam colocar em questionamento as possibilidades de concepções curriculares apropriadas à constituição de um ambiente que amplie a aprendizagem (BRASIL, 2007) e, em um sentido mais amplo, propicie um ambiente que reflita questões intrínsecas à realidade de dada comunidade pela proposição de *conteúdos culturais* (SANTOMÉ, 1995), sobretudo a partir de práticas pedagógicas pautadas em um currículo multiculturalista (CANDAUI, 2008).

Em um aspecto quantitativo, a necessidade de diálogo acerca de tais propostas com foco na organização dos conhecimentos acessados pelos sujeitos atendidos pela educação quilombola se torna essencial. Ao realizarmos um levantamento das unidades escolares quilombolas no país, descobrimos que totalizam 2.369 instituições de ensino, segundo dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (BRASIL,

2017) e que o do número de matrículas realizadas nessas escolas, conforme o mesmo Censo, foi de 241.925 no ano em questão.

A partir disso, tendo como meta a fortificação de uma comunidade escolar quilombola, os sujeitos envolvidos no processo de construção curricular necessitam ter em vista, inicialmente, a criação de um currículo dinâmico e flexível que dê conta das demandas escolares pela expressão de um projeto que permita ligações pertinentes aos direcionamentos apontados pelas diretrizes visando a uma ação maior que vislumbra o processo de ensino e aprendizagem pelo desvelar da apropriação dos saberes universais interligados aos locais com ênfase no estudo da realidade quilombola de forma aprofundada, ética e contextualizada (BRASIL, 2013). Para tanto, retomando a ideia do empoderamento propriamente comunitário, destacamos que:

[...] faz-se necessário abrir espaços, (...) para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade (BRASIL, 2013 p.442).

Assim, tendo como base a projeção de um currículo nessa esfera, uma possibilidade em potencial é pela proposição, a partir de uma concepção pós-crítica (SILVA, 2005), de um currículo multicultural, uma vez que um projeto de multiculturalismo, conforme apontam Canen e Oliveira (2002), se insere em um projeto pós-moderno de sociedade, onde se potencializa a análise da diversidade, bem como da diferença.

Um projeto de currículo multiculturalista na Educação Escolar Quilombola se expressa pelos vieses que abrangem a educação como uma prática imersa e situada em processos culturais (CANDAUI, 2008). Esta evidência, segundo a autora, se situa em

um aspecto que revela a importância de não se ignorar questões culturais dentro da escola e propor rompimentos com seu caráter homogeneizador e monocultural em direção à construção de práticas curriculares de questões que englobem a diferença e o multiculturalismo.

A educação quilombola se encaixa em um projeto multicultural, pois seu trato educacional exprime o trato com outros aspectos que envolvem história, cultura e sociedade, todos imersos em lócus específicos de cada realidade. Um projeto de currículo multiculturalista em situação de vida quilombola resgata perspectivas históricas que situam, por sua vez, a formação histórica de forte base multicultural e a relação entre etnias no país em que vivemos, onde grupos considerados marginalizados sofreram dolorosa e tragicamente diante os processos históricos da vida social (CANDAU, 2008). O resgate de tais perspectivas exprime, portanto, a reivindicação de um currículo anti-marginalização de efeito emancipador (SANTOMÉ, 1995).

Ao defendermos possibilidades em potencial relacionadas a um projeto curricular direcionado à Educação Escolar Quilombola, vislumbramos a construção coletiva de um projeto curricular pelos diversos sujeitos envolvidos nessa educação e, sobretudo, um currículo que extrapole uma reprodução exclusiva de uma proposta curricular externa, imposta por uma rede de ensino que não seja construída pela comunidade escolar quilombola, haja vista tal proposta, por intermédio de um currículo prescritivo (SACRISTÁN, 2000), portanto oficial, ordenar conteúdos ligados quase sempre a uma monocultura nacional (APPLE, 2011b). Considerando que a Educação Escolar Quilombola se situa como uma modalidade de ensino específica ao trato com a história e a cultura quilombola (BRASIL, 1996) além dos conhecimentos mais gerais, a perspectiva de construção curricular se baseia em um agir autônomo, que leve em conta a decisão sobre os conhecimentos que desse grupo serão priorizados, revelando uma concepção de poder (SILVA, 2005) atribuído ao currículo.

Nessa esfera, cabe citar a importante contribuição de Apple (2011a). O autor aponta que quem decide e define o tipo de conhecimento expresso no currículo é justamente quem detém o poder na sociedade, e por conseguinte tais grupos hegemônicos privilegiam sua visão de mundo em detrimento da visão de mundo dos grupos subalternos, ou seja, sua história, cultura, estética e ciência são excluídas dos currículos oficiais.

A construção autônoma de um tipo de projeto escolar a partir um ponto de vista empoderador expressa, nessa perspectiva, o poder que comunidades escolares quilombolas têm na organização de seus espaços, de suas atividades educacionais e, especialmente, da escolha coletiva sobre os saberes privilegiados no currículo quilombola, de modo que não se permita vir à tona aspectos de um currículo estático, disciplinar, segmentado, que separe alta e baixa cultura (SILVA, 2005). De tal modo, o ponto de vista do empoderamento aliado ao elemento curricular expressa uma relação de causa e efeito, conforme mostra a figura abaixo:

**Figura 1** - relação de causa e efeito atribuída ao empoderamento escolar quilombola.



**Fonte:** Autores

O empoderamento na tônica dessa discussão ganha, portanto, mais um sentido prático: fortalecer comunidades escolares que, em um sentido amplo e compromissado com sua história, possam levar em conta seus interesses na construção de projetos educacionais inerentes a seus fins sociais e educativos (causa-Figura 1) por intermédio do elemento curricular como um instrumento necessário de fortalecimento escolar e comunitário, sobretudo em relação ao fim a que se destina. Isto é, a ação empoderadora dos sujeitos atendidos pela educação quilombola (efeito-Figura 1).

A discussão privilegiada nesta seção nos permite tecer considerações sobre perspectivas pedagógicas que vislumbrem uma concepção multiculturalista como base para a construção curricular de escolas quilombolas. Salienta-se que essa concepção possui sua relevância especialmente direcionada à organização dos conteúdos que expressam conhecimentos de cunho quilombola, a partir da qual se permite vislumbrar questões que manifestam os aspectos identitários dessa cultura no país e o conseqüente empoderamento dos sujeitos.

### **Considerações finais**

O sentido de comunidade empoderada na discussão levantada no presente artigo toma como elemento as devidas relações quantitativas apresentadas quanto ao número que se aproxima de 2400 unidades de ensino quilombolas e 240 mil alunos matriculados na rede que revela um percentual relevante de sujeitos nessa modalidade de ensino que necessitam ser vistos, democraticamente, como cidadãos com direito a uma educação de qualidade.

Verificamos que a educação quilombola precisa ser tratada de forma específica a partir de seu resgate histórico de comunidade marcada por lutas e resistências. Quanto a esse aspecto, visualizamos a compreensão da educação como elemento integrante da



prática social de toda realidade e a necessidade de seu empoderamento. Assim, o empoderamento necessita ser refletido em uma construção pedagógica fundamental para a escola, que é o currículo.

Na educação quilombola, uma potencialidade em vista é o currículo multicultural que, ao respeitar os saberes do currículo maior, também dá conta de conhecimentos locais da cultura do quilombo, a exemplo dos propostos pelas diretrizes quilombolas (as práticas culturais, a memória coletiva, as tradições da cultura quilombola, entre outros), com ênfase em uma formação que dê voz aos sujeitos e proporcione uma formação ligada à sua própria identidade.

Assim, o currículo como canalizador das práticas educativas pode, por consequência, ser o intermediador das ações que levam ao empoderamento dos sujeitos envolvidos com a Educação Escolar Quilombola, caso privilegie uma construção coletiva organizada.

### Referências

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em 19 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANEAU, V. M (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “*empowerment*” no projeto de promoção à saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

GOMES, V. Organização social e festas como veículos de educação não-formal. IN: BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Quilombola*. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim, n. 10, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

HERMANY, R; COSTA, D. L. A necessária superação do modelo representativo hegemônico na construção do empoderamento social local. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 78-91, 2009.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis, 2., 2007.

KLEBA, M. E. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

LOPES, A. L. Kalunga, escola e identidade: experiências inovadoras de educação nos quilombos. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Educação quilombola*. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim n. 10, 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

MOURA, G. Quilombo: Conceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação quilombola*. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim n. 10, 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. . In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, M. A. J.; MARTINS, R. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. *Poiésis*, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 189-202, 2014.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STOTZ, E. N.; ARAÚJO, J. W. G. Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-19, 2004.

ZIMMERMAN, M. Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: RAPPAPORT, J.; SEIDMAN, E. *Handbook of Community Psychology*. Springer Science & Business Media, 2000.

recebido em 5 mar. 2018 / aprovado em 24 jul. 2018

**Para referenciar este texto:**

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F. Currículo multicultural como instrumento de empoderamento de escolas quilombolas. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.2, p. 55-74, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n2.8436>>.