

Entre o direito e a invisibilidade: Escolas Quilombolas nas Políticas Educacionais da Cidade do Rio de Janeiro e os desafios de uma Educação Matemática Decolonial

Cleiton da Silva Resplande¹

Ulisses Dias da Silva²

Resumo: Este estudo discute a invisibilidade das escolas quilombolas nas políticas educacionais da cidade do Rio de Janeiro e suas implicações para a construção de uma Educação Matemática decolonial. Embora o Brasil possua diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), observa-se uma lacuna entre o reconhecimento jurídico desse direito e sua efetivação no âmbito das políticas públicas locais. No município do Rio de Janeiro, apesar da existência de comunidades quilombolas reconhecidas, como Sacopã, Camorim e Cafundá, não se verifica a consolidação de escolas quilombolas que atendam às especificidades socioculturais dessas populações. O objetivo da pesquisa é analisar de que forma a ausência de escolas quilombolas nas políticas educacionais da cidade evidencia a persistência da colonialidade do saber e impacta o desenvolvimento de uma Educação Matemática comprometida com a valorização das epistemologias quilombolas. Metodologicamente, o estudo será desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, inspirada em pressupostos da pesquisa decolonial. A investigação envolverá levantamento documental de legislações e políticas públicas, mapeamento das comunidades quilombolas no município e trabalho de campo com entrevistas semiestruturadas com lideranças comunitárias, professores e gestores educacionais. Como resultados esperados, pretende-se evidenciar lacunas na implementação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Quilombola, bem como discutir os impactos dessa ausência na organização curricular e no ensino da matemática. Espera-se, ainda, contribuir para o debate sobre a necessidade de construção de práticas pedagógicas decoloniais que reconheçam os saberes quilombolas como constitutivos de uma educação antirracista e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Educação Matemática; Decolonialidade; Políticas Educacionais; Quilombos urbanos.

1.0 INTRODUÇÃO

A ausência de escolas quilombolas no município do Rio de Janeiro revela uma contradição entre o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e a realidade educacional local. Embora a cidade abrigue comunidades quilombolas reconhecidas, a implementação de escolas específicas permanece inexistente ou insuficiente, configurando uma lacuna nas políticas públicas educacionais. Essa situação representa mais do que a ausência de infraestrutura escolar. Trata-se também de um processo de invisibilização de modos de vida, saberes e práticas culturais das comunidades quilombolas. Ao não garantir plenamente o direito à Educação Escolar Quilombola,

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, cleitonresplande@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, ulissesdias@yahoo.com.br

o Estado contribui para a manutenção de desigualdades históricas e para a reprodução do racismo estrutural, conforme discutido por Almeida (2019).

Refletir sobre a necessidade de escolas quilombolas urbanas implica reconhecer que os quilombos não pertencem apenas ao espaço rural. Na cidade do Rio de Janeiro, comunidades como Sacopã, Camorim e Cafundá preservam tradições, memórias e práticas culturais que dialogam com o território urbano e com processos de resistência frente à especulação imobiliária e à marginalização histórica.

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: **de que forma a ausência de escolas quilombolas nas políticas educacionais da cidade do Rio de Janeiro evidencia a continuidade da colonialidade do saber e impacta a construção de uma Educação Matemática decolonial?**

2.0 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar de que forma a invisibilidade das escolas quilombolas nas políticas educacionais do Rio de Janeiro evidencia a persistência da colonialidade do saber e impacta o desenvolvimento de uma Educação Matemática decolonial, fundamentada na valorização dos saberes e das epistemologias quilombolas.

2.2 Específicos

- 2.2.1** Mapear comunidades quilombolas reconhecidas no município do Rio de Janeiro e identificar a existência ou ausência de escolas quilombolas.
- 2.2.2** Examinar documentos oficiais e políticas públicas que tratam da Educação Escolar Quilombola.
- 2.2.3** Analisar como a ausência dessas escolas reflete a continuidade da colonialidade do saber no campo da Educação Matemática.
- 2.2.4** Investigar percepções de lideranças comunitárias, professores e gestores educacionais.

2.2.5 Discutir possibilidades de construção de práticas pedagógicas decoloniais.

3.0 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Quilombos: identidades e territórios

[...]
Existiu
Um eldorado negro no Brasil
Existiu
Viveu, lutou, tombou, morreu, de novo ressurgiu
Ressurgiu
Pavão de tantas cores, carnaval do sonho meu
Renasceu
Quilombo, agora, sim, você e eu
[...]

GIL e SALOMÃO, G. e W. Quilombo, o Eldorado Negro. In: GIL, Gilberto. QUILOMBO: Wea Discos, 1984. Lado A faixa 1.

Quilombos, historicamente, constituíram espaços de resistência e organização social de populações negras diante da violência do sistema escravista. Conforme discutem Munanga e Gomes (2006), a resistência negra manifestou-se por meio de diversas estratégias, entre elas a formação de quilombos, que representavam territórios de autonomia, solidariedade e construção coletiva.

Ao longo do tempo, o conceito de quilombo foi ampliado e passou a abranger comunidades que compartilham identidade, territorialidade, memória coletiva e formas próprias de organização social. Para Arruti (2006), os quilombos contemporâneos são resultado de processos históricos de resistência e de reafirmação identitária.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer o direito territorial das comunidades remanescentes de quilombos. Entretanto, o reconhecimento jurídico não foi acompanhado por políticas públicas suficientes para garantir condições plenas de desenvolvimento social, cultural e educacional dessas populações.

O fragmento que abre o presente capítulo refere-se à terceira estrofe da música *Quilombo, o Eldorado Negro*. Os compositores Gilberto Gil e Waly Salomão evidenciam nessa letra alguns elementos que dão forma a identidade do povo negro no Brasil, suas memórias, seus valores e experiências vividas no campo dos

afetos. A canção reclama para que a identidade do povo negro seja reconstituída sobre uma tradição que, pelo uso da força do dominador, tentou por vezes ser apagada e ter suas raízes arrancadas, mas que *existiu, ressurgiu e renasceu*. Com admiração e grande respeito aos compositores, peço licença para em vez de *renasceu* dizer *re(existiu)*, não no sentido de reaparecer, mas no de trazer à vida, à existência, mesmo consciente de que ainda precisamos percorrer um longo caminho cheio de barreiras manifestadas pelas mazelas decorrentes do colonialismo.

3.2 Comunidades remanescentes de quilombos no Estado do Rio de Janeiro

Desde que o direito ao território quilombola foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, em todo o país, apenas 54 territórios foram titulados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão federal responsável pela regularização fundiária quilombola. Dos 54 territórios titulados, 55% são titulações parciais, isto é, garante apenas parte da área do território a que uma comunidade quilombola tem direito reconhecido pelo Estado brasileiro. Ainda que tenha força constituinte, regulamentação pelo Decreto 4.887/2003³ e atribuições definidas pelos órgãos de governo, a conclusão, pelo INCRA, de um processo de titulação dos territórios quilombolas costuma levar anos, até décadas.

A morosidade desse processo é uma característica marcada em todo o país. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, dos 35 territórios apenas 3 são efetivamente titulados, segundo dados do INCRA. A seguir, pode-se verificar no Quadro 1 as comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro que estão em processo de regularização e, no Quadro 2, as comunidades que tiveram seus territórios titulados.

Quadro 1: Processos de Regularização das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.

	Comunidade	Município	UF
1	Rasa	Armação dos Búzios	RJ
2	Santana	Quatis	RJ
3	Caveira	São Pedro da Aldeia	RJ

³ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias.

4	Pedra do Sal	Rio de Janeiro	RJ
5	Sacopã	Rio de Janeiro	RJ
6	São José da Serra	Valença	RJ
7	Machadinha	Quissamã	RJ
8	Alto da Serra	Rio Claro	RJ
9	Santa Rita do Bracuí (reconhecida pelo incra em 2024)	Angra dos Reis	RJ
10	São Benedito	São Fidélis	RJ
11	Cabral	Paraty	RJ
12	Sobara	Araruama	RJ
13	Deserto Feliz	São Francisco do Itabapoana	RJ
14	Barrinha	São Francisco do Itabapoana	RJ
15	Botafogo	Cabo Frio	RJ
16	Cruzeirinho	Natividade	RJ
17	Maria Conga	Magé	RJ
18	Camorim	Rio de janeiro	RJ
19	Prodígio (reconhecida pelo incra em 2024)	Araruama	RJ
20	São José do Pinheiro	Pinheiral	RJ
21	Maria Romana	Cabo Frio	RJ
22	Baía Formosa	Búzios	RJ
23	Tapera	Petrópolis	RJ
24	Maria Joaquina	Cabo frio	RJ
25	Boa Esperança	Areal	RJ
26	Cafundá	Rio de Janeiro	RJ
27	Santa Justina	Mangaratiba	RJ
28	Grotão	Niterói	RJ
29	Guiti	Paraty	RJ
30	Espírito Santo	Cabo Frio	RJ
31	Pedra Bonita	Rio de Janeiro	RJ
32	Bongaba	Magé	RJ

Fonte: INCRA, 2023.

Quadro 2: Comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro detentoras da titulação territorial.

	Território quilombola	Comunidade	Município	UF	Famílias	% da área titulada do território
1	Campinho da independência	Campinho	Paraty	RJ	59	100
2	Preto Fôrro	Preto Fôrro	Cabo Frio	RJ	12	100
3	Marambaia	Marambaia	Mangaratiba	RJ	124	100

Fonte: INCRA, 2023.

Com uma estrutura fundiária marcada pela desigualdade, pela racialização do acesso à terra, pela violação do direito ao território tradicional para as comunidades negras rurais e urbanas com identidade própria, ainda há muita luta

pela frente para que essas populações façam valer seus direitos. O título não garante apenas o território, mas também as políticas públicas necessárias para a sobrevivência, trabalho e permanência das famílias que vivem nessas comunidades, além disso, a falta da titulação aumenta o risco de assédio nesses territórios pelos empreendimentos como garimpo, monocultura, especulação imobiliária, entre outros.

3.3 A Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui uma modalidade de ensino voltada para o reconhecimento das especificidades históricas, culturais e sociais das comunidades quilombolas, buscando articular os conhecimentos escolares com os saberes tradicionais produzidos nesses territórios. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) estabelecem que o currículo dessas escolas deve considerar a memória coletiva, as práticas culturais, os modos de produção, as formas de organização social e a relação histórica das comunidades com o território. Nesse contexto, a proposta curricular deve promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a diversidade de saberes presentes na vida comunitária e contribuindo para a valorização da identidade cultural quilombola.

Nesse sentido, a escola quilombola não deve apenas reproduzir conteúdos escolares tradicionais, mas dialogar com a realidade sociocultural da comunidade, valorizando saberes historicamente marginalizados e promovendo práticas pedagógicas contextualizadas. Tal perspectiva implica reconhecer que os processos educativos também se constroem a partir das experiências cotidianas, das formas de trabalho, das manifestações culturais e das práticas sociais que estruturam a vida dessas populações. Assim, a EEQ assume um papel fundamental na valorização da cultura afro-brasileira, no fortalecimento da identidade quilombola e na construção de uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade cultural.

3.4 Estrutura curricular a partir de uma perspectiva cultural

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), o currículo da Educação Escolar Quilombola deve articular os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas ao conhecimento escolar, sem hierarquização entre saberes (BRASIL, 2012). Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem reconhecer a diversidade cultural e valorizar a memória coletiva, o território e as formas de organização social dessas comunidades.

Entretanto, os processos históricos de colonização contribuíram para o apagamento de culturas, memórias e formas de conhecimento de povos negros e indígenas (MIRANDA, 2007), fenômeno relacionado ao que Maldonado-Torres (2007) denomina colonialidade, isto é, a permanência de estruturas de dominação colonial nas dimensões sociais, culturais e epistêmicas da sociedade. Nesse contexto, o racismo estrutural opera como um sistema de discriminação enraizado nas próprias estruturas sociais (ALMEIDA, 2019). A Educação Escolar Quilombola emerge, portanto, como instrumento de valorização da cultura e da historicidade africana e afro-brasileira. Contudo, persistem desafios: apenas 14,5% das escolas em territórios quilombolas utilizam materiais pedagógicos voltados à educação das relações étnico-raciais, e somente 3,2% dos docentes possuem formação específica nessa área (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021; INEP, 2020).

No campo da Educação Matemática, essas lacunas tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o ensino da matemática permanece amplamente estruturado a partir de uma matriz curricular eurocentrada. Embora a Base Nacional Comum Curricular reconheça a importância de valorizar saberes e experiências culturais no processo educativo (BRASIL, 2017), o documento pouco avança na incorporação de perspectivas epistemológicas que problematizem a universalização do conhecimento matemático escolar. Nesse sentido, compreender a matemática como prática cultural e histórica torna-se fundamental para tensionar as hierarquias epistêmicas que estruturaram o currículo escolar e reconhecer que diferentes grupos sociais produzem e mobilizam saberes matemáticos em suas práticas cotidianas. Assim, torna-se necessário repensar o ensino da matemática a partir de perspectivas que reconheçam a produção de conhecimentos em distintos

contextos culturais, considerando que práticas cotidianas, modos de organização do trabalho e saberes tradicionais também mobilizam formas próprias de raciocínio matemático, horizonte no qual tendências como Etnomatemática se apresenta como possibilidade teórica e pedagógica para aproximar o currículo escolar das experiências socioculturais das comunidades quilombolas.

3.5 Educação Escolar Quilombola e Educação Matemática: Por uma Prática Decolonial

O ensino da matemática tem sido historicamente estruturado a partir de uma perspectiva eurocentrada, que privilegia determinadas epistemologias e invisibiliza outras formas de produção do conhecimento. Para D'Ambrosio (2018), a Etnomatemática evidencia que diferentes culturas desenvolvem modos próprios de pensar matematicamente.

No contexto quilombola, práticas culturais, jogos tradicionais, formas de medição, organização espacial e tecnologias cotidianas podem ser compreendidas como expressões de conhecimentos matemáticos culturalmente situados. Reconhecer esses saberes no currículo escolar constitui um passo importante para a construção de uma Educação Matemática decolonial.

A perspectiva decolonial, discutida por autores como Mignolo (2003) e Walsh (2012), propõe questionar hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo e valorizar conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados.

4.0 METODOLOGIA

A presente pesquisa será desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, orientada pelos pressupostos da pesquisa decolonial e inspirada em elementos da pesquisa participante e da pesquisa etnográfica. O enfoque qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender as dimensões simbólicas, políticas e culturais que atravessam o tema em estudo, especialmente nas relações entre educação, identidade e território. Dessa forma, este trabalho será desenvolvido em quatro etapas, descritas a seguir.

4.1 Levantamento Documental

Nesta etapa serão analisados documentos oficiais que normatizam a Educação Escolar Quilombola, tais como:

- Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (DCNEEQ);
- Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana;
- Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento de identificação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos;
- Planos Municipal e Estadual de Educação;
- Dados do INEP, IBGE, INCRA e Fundação Cultural Palmares, que permitirão mapear as comunidades quilombolas e o número de escolas situadas nesses territórios.

O objetivo dessa fase é compreender como a EEQ aparece (ou é omitida) nas políticas públicas e nos planejamentos curriculares da rede pública fluminense.

4.2 Mapeamento Territorial e Institucional

Será realizado um mapeamento das comunidades quilombolas reconhecidas no município do Rio de Janeiro, com foco naquelas registradas junto ao INCRA e à Fundação Cultural Palmares. Esse levantamento buscará identificar:

- a) se há escolas quilombolas oficialmente reconhecidas;
- b) se existem unidades escolares que atendem estudantes oriundos dessas comunidades;
- c) quais são as condições de oferta e atendimento educacional.

4.3 Trabalho de Campo (Etnográfico)

A etapa de campo envolverá visitas às comunidades quilombolas urbanas e entrevistas semiestruturadas com:

- Lideranças comunitárias;
- Gestores públicos das Secretarias de Educação (municipal e estadual);

- Professores e coordenadores pedagógicos das escolas localizadas em ou próximas aos territórios quilombolas.

Serão observadas práticas educativas, atividades culturais e o vínculo entre escola e comunidade, a fim de compreender como os saberes locais dialogam (ou não) com o currículo escolar.

Todos os procedimentos seguirão os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.4 Análise de Dados

Os dados coletados serão tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), organizados em categorias que emergirão do material empírico e do referencial teórico. A análise buscará articular as falas e documentos com autores como Mignolo (2003), Walsh (2012), Munanga e Gomes (2006), Arruti (2006) e Almeida (2019), permitindo uma leitura crítica sobre as práticas e ausências no campo da EEQ.

5.0 RESULTADO ESPERADOS

Espera-se que esta pesquisa:

- Revele as lacunas e desafios na implementação das políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola no Rio de Janeiro;
- Contribua para o debate sobre a criação e consolidação de escolas quilombolas urbanas;
- Reforce o papel da EEQ como espaço de resistência, produção de saberes e afirmação identitária;
- Subsidiem futuras ações e políticas voltadas à formação docente e ao fortalecimento das comunidades quilombolas enquanto sujeitos de direitos.

6.0 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ARRUTI, J. M. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, T. (org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final revista. Brasília: MEC, dez. 2017. ([Link externo](#)). Acesso em: 15 jan. 2026.
- D'AMBRÓSIO, U. História da matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. **Saber y Tiempo**, v.2, n.8, jul-dez 1999a, pp.7-37.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- GERDES, P. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.
- GIRALDO, V. & FERNANDES, F. S. (2020). **Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. Perspectivas da Educação Matemática**,12(30), 467-501. <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>
- GUEUDET, Ghislaine; TROUCHE, Luc. **Towards new documentation systems for mathematics teachers?** Educational Studies in Mathematics, v. 71, n. 3, p. 199-218, 2009.
- JORGE, A. L. **O processo de construção da questão quilombola: discursos em disputa**. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.
- KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LEITE, I. B. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. In: Etnográfica, v. IV, n. 2, 2000, p. 333-354.
- LOPES, L. S.; FERREIRA, A. L. A. **Um olhar sobre a história nas aulas de matemática**. **Abakós**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.75-88, nov.2013.
- MEC - Ministério da Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. UFMG, 2003.
- MIRANDA, S. A. **Quilombos e Educação: identidades em disputa**. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, jun. 2018. ([Link externo](#)). Acesso em: 28 dez. 2025.
- MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. **A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD**. ([Link externo](#)). Acesso em: 8 set. 2023.

MOURA, C. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. 378 p.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo em África**. In: MOURA, C. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006.

PRADHAN. J.B. **Artefatos culturais como uma metáfora para comunicar ideias matemáticas**. Ouro Preto, v.2, p. 1-34, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ROSSETTO, H. H. P. **Um resgate histórico: a importância da história da matemática**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação: Métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Ceará.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

STEINBERG, Shirley. R. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, p.98-145, 1997.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ediciones Abya-Yala, 2012.

_____. KINCHELOE, Joel Layons. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.