

# EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA: MEMÓRIA, TERRITÓRIO E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

*Rodrigo Alves Soares*

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo refletir, a partir de uma perspectiva teórica e bibliográfica, sobre os fundamentos, desafios e possibilidades da educação escolar quilombola na Amazônia. Considerando o acúmulo histórico das lutas territoriais e educativas das comunidades remanescentes de quilombo, argumenta-se que a escola quilombola não deve ser pensada como mero instrumento de inclusão formal, mas como um espaço de resistência, de produção de saberes e de afirmação de identidades coletivas. A metodologia adotada é de cunho teórico e bibliográfico, apoiando-se em autores como Halbwachs, Bloch, Bhabha, Barcellos, Rosa, Pacheco, Alfredo Wagner, além de documentos oficiais como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O texto se estrutura em torno de dois eixos: (1) os fundamentos epistemológicos da educação quilombola, com base em memórias coletivas, territorialidades e práticas ancestrais; e (2) os desafios enfrentados na materialização dessa educação no contexto amazônico, com destaque para o currículo, a formação docente e as disputas territoriais. A análise conclui que a escola quilombola, ao valorizar os saberes locais, a ancestralidade e a autonomia curricular, se configura como uma proposta de mundo ancorada na justiça histórica e na decolonização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola; Amazônia; Memória Coletiva; Currículo Decolonial; Território.

## **Abstract**

This article aims to reflect, from a theoretical and bibliographic perspective, on the foundations, challenges, and possibilities of quilombola school education in the Amazon. Considering the historical trajectory of territorial and educational struggles by Afro-Brazilian communities, it argues that quilombola schools should not be reduced to formal inclusion mechanisms, but rather understood as spaces of resistance, knowledge production, and collective identity affirmation. The methodology is theoretical and bibliographic in nature, grounded in authors such as Halbwachs, Bloch, Bhabha, Barcellos, Rosa, Pacheco, Alfredo Wagner, as well as official documents like Resolution CNE/CEB nº 8/2012. The article is structured around two central themes: (1) the epistemological foundations of quilombola education, based on collective memories, territorialities, and ancestral practices; and (2) the challenges involved in implementing such education in the Amazon, especially regarding curriculum, teacher training, and land disputes. The analysis concludes that quilombola schools, by embracing local knowledge, ancestry, and curricular autonomy, represent a project rooted in historical justice and knowledge decolonization.

**Keywords:** Quilombola Education; Amazon; Collective Memory; Decolonial Curriculum; Territory.

## Introdução

A educação quilombola, quando pensada a partir de dentro, desde os sujeitos do território, rompe com os paradigmas coloniais e universalizantes que historicamente estruturaram a escola pública brasileira. Para Nêgo Bispo, intelectual quilombola, a escola institucionalizada muitas vezes “não ensina a plantar, a fazer cerca, a saber as luas, os dias bons de pesca, as ervas que curam”, pois ela está voltada para um modelo de conhecimento que desliga o sujeito de sua realidade concreta e coletiva.

À vista disso, o saber quilombola nasce do chão, da experiência, da oralidade, do ritmo da terra e das relações de reciprocidade. A educação, portanto, precisa estar enraizada no território, pois é nele que o saber se manifesta, se compartilha e se transforma. A escola, nesse contexto, não pode ser um aparelho de disciplina da subjetividade negra, mas um espaço de liberdade, de construção identitária e de fortalecimento comunitário.

Nesse sentido, a luta por uma educação quilombola é inseparável da luta pelo território. Como afirma Bispo, “o território é mais do que um pedaço de terra, é o lugar onde está o axé, o segredo das coisas, as histórias dos antigos, a força dos encantados” (2021, p. 9). O território não é apenas um espaço físico a ser demarcado, mas um campo simbólico e espiritual que sustenta as práticas culturais, os modos de vida e a ancestralidade negra.

Dito isto, quando o Estado nega o reconhecimento territorial às comunidades quilombolas, está também negando sua existência histórica e epistemológica. Por isso, uma educação comprometida com a justiça racial e territorial deve nascer e se orientar pelos saberes do território, transformando a escola em lugar de memória, de resistência e de reencantamento do mundo.

Neste contexto, a educação escolar quilombola emerge, no cenário brasileiro contemporâneo, como uma das expressões mais densas e complexas da luta por direitos territoriais, memória coletiva e justiça epistemológica. No contexto amazônico, esse debate ganha contornos ainda mais intensos, à medida que se entrecruzam ancestralidades afroindígenas, disputas fundiárias históricas e resistências culturais.

O desafio não reside apenas em garantir o acesso à escola, mas em assegurar uma educação que reconheça e valorize os saberes tradicionais, a

espiritualidade, os vínculos com a terra e as trajetórias de luta das comunidades remanescentes de quilombo. Como nos alerta Alfredo Wagner (2002), os quilombos não são apenas comunidades isoladas ou grupos étnicos fixos, mas processos políticos e históricos de reinvenção identitária e territorialidade.

A publicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representou um marco no reconhecimento do direito à diferença e na institucionalização da educação específica, diferenciada e contextualizada para essas populações.

No entanto, como observa Custódio e Foster (2019), a mera existência da legislação não garante sua plena aplicação, e muitos sistemas de ensino ainda negligenciam a produção de materiais didáticos adequados, a formação docente especializada e a participação efetiva das comunidades na construção dos currículos. Laís Campos (2015) reforça esse argumento ao analisar a educação quilombola na Amazônia paraense, evidenciando a tensão entre as diretrizes oficiais e os saberes históricos e culturais que sustentam a prática pedagógica nos territórios.

O desafio curricular, como destacam Louise Campos e Sullivan Souza (2015), exige um diálogo intercultural baseado em uma pedagogia decolonial, capaz de romper com as epistemologias eurocentradas e valorizar os modos de conhecimento produzidos pelas comunidades negras. A educação escolar quilombola precisa ser pensada como um campo de disputas simbólicas e políticas, em que o conhecimento hegemônico é confrontado por práticas pedagógicas enraizadas na oralidade, nas festas, nas práticas agrícolas e nas narrativas de pertencimento. Como já antecipava Homi Bhabha (1998), o espaço cultural se constitui por zonas de ambivalência e negociação, e a escola quilombola é justamente esse local de entre-lugares, onde a cultura dominante é desestabilizada e novas identidades se forjam.

A metodologia adotada neste estudo é de base qualitativa, ancorada na perspectiva do estudo de caso conforme Yin (2001), mas enriquecida pelas contribuições da etnografia crítica e da análise das narrativas históricas. Rosa (2012a; 2012b) propõe o uso de imagens e histórias de vida como dispositivos que provocam a memória e estimulam a construção de sentidos pelos sujeitos.

Essa perspectiva se aproxima da ideia de “memória coletiva” desenvolvida por Halbwachs (2006), para quem a memória não é um processo individual, mas socialmente construído, enraizado em grupos que compartilham representações e vivências. Marc Bloch (1992), ao pensar a história como uma ciência humana conectada à vida, também nos permite compreender que a escola quilombola é um lugar de transmissão e reconstrução contínua das experiências históricas das comunidades.

A Amazônia, enquanto território simbólico e material, tem sido historicamente objeto de invenções e representações exógenas. Godin (2007) chama a atenção para a “invenção da Amazônia” como um processo colonial que construiu a região como espaço vazio, exótico e disponível à exploração. Pinto (2010) acrescenta que as perspectivas de futuro da Amazônia devem ser pautadas por projetos que incluam os sujeitos que historicamente habitam a floresta, e não por estratégias geopolíticas externas. Os quilombos amazônicos, como analisam Lopes, Medeiros e Soares (2015), desafiam essas narrativas dominantes ao afirmarem outras territorialidades, marcadas por ancestralidade, coletividade e resistência – constituindo-se como sujeitos políticos e educacionais de seu tempo.

A estrutura deste artigo está dividida em dois capítulos: o primeiro discute os fundamentos epistemológicos da educação quilombola na Amazônia, com ênfase nas cosmologias afroindígenas, nas práticas culturais e na territorialidade; o segundo capítulo aborda os desafios enfrentados pelas escolas quilombolas no contexto amazônico, destacando os efeitos da política de desenvolvimento territorial, a medicalização da diferença, e os embates com as políticas públicas educacionais. A conclusão retoma os principais argumentos e aponta caminhos para o fortalecimento da educação quilombola como projeto político de existência e emancipação.

Ao articular essas reflexões, espera-se contribuir para o debate sobre os sentidos da educação quilombola como espaço de vida, luta e reinvenção. Reivindicar os territórios quilombolas é também afirmar projetos de educação enraizados no chão, no corpo e na memória coletiva – conforme também apontam Anjos e Silva (2004) ao refletirem sobre ancestralidade e direito territorial.

Nesse sentido, essa perspectiva exige que a escola se desloque das fronteiras coloniais da modernidade para se tornar lugar de convergência entre o passado e o presente, entre a memória e a luta, entre a tradição e a transformação. Como nos lembra Barth (1969; 2003), os grupos étnicos não são entidades fixas, mas fronteiras em permanente negociação – e é nessa tensão que reside a potência da educação quilombola.

### **Fundamentos Epistemológicos da Educação Quilombola na Amazônia**

A educação quilombola, sobretudo no contexto amazônico, deve ser compreendida como um processo educativo fundamentado na ancestralidade, na territorialidade e na pluralidade epistêmica dos povos negros. Trata-se de um campo político e cultural que emerge das lutas históricas por liberdade, dignidade e reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo. Na Amazônia, essa educação se entrelaça com outras formas de saber, como as cosmologias indígenas, configurando uma realidade afroindígena marcada pela convivência, conflito e resistência – o que Pacheco (2012a) chama de “zonas de contato”. Esses territórios não são apenas espaços geográficos, mas constituem-se como lugares de formação e transmissão de valores coletivos e identitários.

As diretrizes legais que regem a educação escolar quilombola no Brasil foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O documento reconhece o direito à diferença e orienta os sistemas de ensino a construir propostas pedagógicas específicas para esses povos, respeitando sua história, cultura, línguas, tradições e modos próprios de organização social (BRASIL, 2012). Contudo, como observa Custódio e Foster (2019), a produção de materiais didáticos e a implementação de políticas públicas ainda se mostram insuficientes diante da complexidade e diversidade dos territórios quilombolas, em especial na Amazônia.

O reconhecimento do quilombo enquanto espaço de memória, luta e saber é fundamental para o entendimento da escola como parte desse território. Conforme Diegues e Arruda (2000), os saberes tradicionais estão profundamente ligados à biodiversidade e à relação simbólica com a natureza,

o que torna a territorialidade um dos principais eixos estruturantes da educação quilombola. No contexto amazônico, essa relação é ainda mais intensa, uma vez que os modos de vida quilombolas se articulam diretamente com os ciclos das águas, com os tempos da floresta, com os saberes da terra e com os vínculos comunitários estabelecidos com o entorno natural e espiritual.

A escola quilombola deve, portanto, ultrapassar os limites da sala de aula formal e dialogar com a pedagogia dos quintais, das festas, das roças e das narrativas orais. Nesse sentido, Rosa (2012a) propõe pensar a imagem e a narrativa como formas de escuta e reconstrução das histórias de vida, ampliando os horizontes da prática educativa. Sua proposta metodológica, sustentada pela etnografia (ROSA, 2012b), permite construir uma pedagogia sensível aos sentidos e significados que os sujeitos quilombolas atribuem ao seu mundo. A escola, então, deve ser capaz de provocar, acolher e transformar, sem apagar as marcas do vivido.

No interior da Amazônia paraense, como apontam Campos (2015) e Campos & Souza (2015), a educação quilombola ainda enfrenta enormes desafios de materialização curricular, mas tem se fortalecido a partir de experiências que colocam em diálogo o saber escolar com o saber ancestral. Esses diálogos interculturais, quando pautados na decolonialidade, revelam a potência de uma educação que não apenas tolera a diferença, mas a reconhece como fundamento epistemológico. Isso exige uma formação docente comprometida com as lutas dos territórios e com a escuta das vozes subalternizadas, ainda ausentes nas estruturas decisórias dos sistemas de ensino:

Desde o final do século XX, vem se debatendo acerca da regularização de territórios quilombolas que se insurgiram no cenário rural brasileiro dentro do contexto de modernização territorial empreendido principalmente a partir dos governos militares. Com base na ideologia desenvolvimentista se implantaram grandes projetos técnico-científicos, agropecuários, madeiras, hidroelétricas, sob a égide de estratégias geopolíticas que tiveram como tema ocupar espaços “vazios”. Na Amazônia e em outros espaços brasileiros, não só os migrantes, terras indígenas, camponeses e trabalhadores rurais foram impactados por esse modelo base da expansão do capital monopolista que tinha como pressuposto a integração territorial. Nesse processo também se revelaram formas de acesso à terra, cujas especificidades se assentam em ancestralidades, memórias, territorialidades e formas de uso comum oriundas da escravidão, como as terras quilombolas (Carril, 2017, p. 541).

Essa passagem nos permite tecer uma análise crítica e densa sobre os processos históricos de territorialização e as disputas por reconhecimento e permanência dos povos quilombolas no Brasil, especialmente no contexto amazônico. Desde o final do século XX, os debates sobre a regularização fundiária dos territórios quilombolas se intensificaram, desafiando as estruturas hegemônicas de apropriação da terra e confrontando diretamente os modelos de desenvolvimento que invisibilizam os modos de vida tradicionais. As comunidades remanescentes de quilombo, ao reivindicarem seus direitos territoriais, não apenas reivindicam hectares de terra, mas tensionam o próprio projeto de nação, pois exigem o reconhecimento de outras racionalidades e outras formas de pertencimento ao espaço.

O processo de modernização territorial iniciado com os governos militares, sob a lógica do "progresso" e da "integração nacional", promoveu uma reconfiguração violenta dos espaços rurais. A Amazônia foi concebida, ideologicamente, como um "espaço vazio" a ser ocupado, apagando da narrativa oficial a existência histórica de povos indígenas, ribeirinhos, camponeses e quilombolas. Nesse contexto, a implementação de grandes projetos – como hidrelétricas, rodovias, polos agropecuários e empreendimentos extrativistas – não só fragmentou ecossistemas como também deslocou comunidades e promoveu conflitos fundiários duradouros. A ideologia desenvolvimentista tornou-se, portanto, instrumento de apagamento e de recolonização dos territórios pela lógica do capital.

Os quilombolas, nesse processo, foram duplamente subalternizados: por serem descendentes de populações escravizadas, cuja memória histórica foi sistematicamente silenciada; e por ocuparem terras que, embora legalmente passíveis de titulação, são constantemente deslegitimadas por critérios técnico-burocráticos impostos pelo Estado.

As formas de uso comum da terra, baseadas em relações de reciprocidade, ancestralidade e espiritualidade, entram em choque com a lógica da propriedade privada e da mercantilização do território. É nesse embate que se revela a potência política dos quilombos contemporâneos: eles propõem uma outra forma de habitar o mundo, centrada na coletividade, na sustentabilidade e na dignidade.

As disputas territoriais enfrentadas pelas comunidades quilombolas não dizem respeito apenas à posse da terra, mas ao direito de existir com seus modos de vida e de produzir conhecimento a partir de suas próprias matrizes civilizatórias. O reconhecimento das terras quilombolas implica reconhecer que o Brasil é formado por uma multiplicidade de temporalidades e espacialidades, muitas das quais resistem à homogeneização imposta pelo modelo de desenvolvimento capitalista.

As territorialidades quilombolas expressam, assim, uma pedagogia do pertencimento, que se manifesta na oralidade, nas práticas culturais, na organização comunitária e na relação simbiótica com a terra e a natureza. Portanto, refletir sobre a regularização das terras quilombolas no Brasil é também pensar criticamente os legados da escravidão, os efeitos persistentes do colonialismo e a violência das políticas de desenvolvimento baseadas na exploração intensiva dos territórios.

A Amazônia, nesse contexto, torna-se um palco emblemático de tais contradições. Ao mesmo tempo em que é considerada uma fronteira de recursos estratégicos para o capital global, é também lar de comunidades que há séculos resistem e recriam formas de viver que desafiam o paradigma da acumulação. Reconhecer os territórios quilombolas é, portanto, um ato político de reparação histórica, mas também um compromisso com futuros outros – mais justos, plurais e enraizados.

A escola quilombola, portanto, precisa afirmar-se como um espaço onde as crianças e jovens possam reconhecer suas raízes, identificar-se com suas comunidades e valorizar seus modos de viver. Como destaca Godin (2007), a Amazônia não é uma invenção exótica e distante, mas um território vivo, povoado por sujeitos históricos que resistem à invisibilização. Os quilombos contemporâneos, como analisam Lopes, Medeiros e Soares (2015), são expressões dessa resistência, ao mesmo tempo que propõem novas formas de organização social e educativa a partir de suas realidades.

Contudo, a escola quilombola não está imune aos processos de dominação simbólica e medicalização das diferenças, como alertam Christofari, Freitas e Baptista (2015). Muitas vezes, os modos de ser e aprender das crianças negras e quilombolas são patologizados, o que contribui para a exclusão e a negação das formas de inteligência e sensibilidade que fogem ao

padrão hegemônico. Nesse contexto, a valorização das práticas pedagógicas coletivas, da escuta ativa e da aprendizagem situada torna-se uma estratégia de enfrentamento ao racismo institucional.

Ao mesmo tempo, é necessário revisitar os legados históricos da resistência negra no Brasil, como nos lembra Freitas (1973), ao relatar a guerra dos escravizados em Palmares como um projeto político de liberdade e autossuficiência. Os quilombos de ontem e de hoje são continuidade dessas lutas e, por isso, sua educação deve refletir a radicalidade de um projeto que não se conforma com a subalternização, mas luta por autonomia e justiça. As experiências educativas quilombolas não podem ser meramente integradas aos modelos escolares existentes; elas devem transformá-los.

Outro ponto central é a autonomia curricular das comunidades. Como salienta a Fundação Palmares (2020), a participação das lideranças quilombolas na elaboração das propostas pedagógicas é condição indispensável para o êxito da educação quilombola. A imposição de currículos prontos, construídos a partir de lógicas urbanas e coloniais, perpetua o epistemicídio e rompe com a dinâmica viva dos territórios. É preciso que as escolas sejam planejadas a partir das demandas locais, com diálogo direto entre educadores e lideranças, promovendo uma formação escolar contextualizada.

A produção de saberes nas comunidades quilombolas da Amazônia é marcada por processos coletivos e intergeracionais. Mulheres, anciãos, curadores, benzedeiros, pescadores e agricultores são educadores em potencial, pois transmitem, no cotidiano, os valores que sustentam a vida quilombola. Como aponta Pacheco (2012a), essas práticas formativas são sustentadas por cosmologias que resistem às lógicas de apagamento e assimilação. A escola, portanto, não deve competir com esses saberes, mas reconhecê-los como fundamentos de sua pedagogia.

Por fim, é necessário reafirmar que a educação quilombola na Amazônia é, antes de tudo, um processo político e emancipador. Ela não se limita a transmitir conteúdos, mas visa fortalecer a autoestima, a consciência histórica e a capacidade de luta das comunidades negras. Os fundamentos epistemológicos dessa educação se enraízam na terra, na memória e na oralidade, oferecendo uma alternativa concreta aos modelos ocidentalizados e

homogeneizantes de ensino. É nesse horizonte que a escola quilombola se torna território de vida, resistência e futuro.

### **Educação Quilombola no Contexto Amazônico: Saberes, Identidades e Desafios de Permanência**

A educação escolar quilombola na Amazônia enfrenta múltiplos desafios que vão desde a invisibilização histórica das comunidades negras no campo das políticas públicas até as tensões epistemológicas presentes nos currículos escolares. A diversidade cultural e territorial das comunidades quilombolas na região exige um modelo educativo que esteja em sintonia com suas práticas, memórias e modos de vida.

À vista disso, o que se observa, em muitos casos, é a imposição de modelos homogêneos e universalizantes de ensino que não reconhecem as especificidades étnico-raciais e territoriais dessas populações. A proposta da escola quilombola, portanto, se insere num contexto mais amplo de disputas por legitimidade de saberes, por espaço político e por reconhecimento de identidades coletivas:

A memória coletiva é um painel de semelhanças, é natural que se convença de que o grupo permaneça, que tenha permanecido o mesmo, por que ela fixa sua atenção sobre o grupo e o que mudou foram as relações ou contatos do grupo com os outros. Como o grupo é sempre o mesmo, as mudanças devem ser aparentes: as mudanças, ou seja, os acontecimentos que ocorreram no grupo, se resolvem em semelhanças, pois parecem ter como papel desenvolver sob diversos aspectos um conteúdo idêntico, os diversos traços essenciais do próprio grupo (Halbwachs, 2006, p. 109).

A afirmação de Halbwachs (2006, p. 109) sobre a memória coletiva enquanto “um painel de semelhanças” oferece uma chave analítica fundamental para compreender os mecanismos identitários de grupos sociais historicamente subalternizados, como as comunidades quilombolas na Amazônia.

A memória, nesse sentido, não se configura como um acervo individual fragmentado, mas como uma construção relacional que se ancora em experiências compartilhadas e que estrutura a permanência simbólica e material do grupo.

Para os quilombolas, cuja história tem sido marcada por processos de desterritorialização, violência e apagamentos institucionais, a memória coletiva atua como tecnologia de resistência e de reconfiguração identitária frente às forças hegemônicas.

No contexto amazônico, os grupos quilombolas formam coletivos sociais cuja constituição simbólica está intimamente vinculada às práticas territoriais ancestrais, à oralidade, às festas, às cosmovisões e aos modos próprios de produzir e cuidar da vida. A permanência dessas práticas, mesmo diante das inúmeras transformações socioespaciais causadas por projetos de desenvolvimento exógenos, não pode ser lida como simples resiliência, mas como reinvenção constante de um pertencimento.

Halbwachs (2006) sugere que mesmo as mudanças aparentes reforçam o grupo, pois elas reconfiguram elementos identitários a partir de um núcleo simbólico comum. No caso quilombola, isso se manifesta em como as comunidades transformam o enfrentamento ao racismo, ao exílio territorial e à invisibilidade em práticas pedagógicas, culturais e jurídicas de reexistência.

Essa concepção de memória permite entender por que os territórios quilombolas, mesmo sob ataques institucionais, permanecem enquanto locus de significados e afetividades. A ideia de que “o grupo é sempre o mesmo” se vincula à fixação de traços identitários que resistem às tentativas de homogeneização cultural, como as políticas assimilacionistas ou as tentativas de modernização forçada dos modos de vida tradicionais. Nas escolas quilombolas, por exemplo, essa memória se faz presente nos currículos que valorizam a ancestralidade, nas práticas de ensino que se articulam com os saberes locais, nas narrativas orais que se tornam conteúdo e forma de aprendizado.

Além disso, quando Halbwachs afirma que as mudanças se resolvem em semelhanças, ele aponta para uma dialética da permanência e da transformação. Essa proposição se aplica com vigor à análise das lutas quilombolas por educação diferenciada e territorializada. As transformações jurídicas — como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 — e os processos de autoidentificação e reconhecimento legal não rompem com a memória do grupo, mas se constroem a partir dela. Ou seja, não há uma ruptura, mas sim

uma continuidade simbólica que se atualiza, reorganizando os traços essenciais da coletividade frente às exigências do presente.

No campo educacional, esse entendimento propõe um deslocamento epistemológico. A escola quilombola não pode ser pensada como mero prolongamento da escola tradicional, mas como espaço de atualização da memória coletiva. Tal como analisa Rosa (2012), a educação, ao ser atravessada por narrativas autobiográficas e experiências comunitárias, assume a etnografia como ferramenta formadora e transgressora de fronteiras epistemológicas. Isso implica compreender a escola como território simbólico, onde o tempo da memória e o tempo do currículo se entrelaçam. O que se aprende e o que se ensina nesses espaços é, antes de tudo, um exercício de reterritorialização da história.

Os impactos dessas ausências são sentidos no cotidiano escolar. Louise Campos e Sullivan Souza (2015) argumentam que a superação dessas lacunas exige um esforço de descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas. Isso significa reconhecer que a escola, tradicionalmente, foi construída como um espaço de reprodução do pensamento eurocêntrico, apagando outras epistemologias. No contexto quilombola, romper com essa estrutura exige um currículo que dialogue com as cosmologias locais, com os rituais e celebrações, com os saberes do cultivo, da pesca, da oralidade, e com os modos de organização comunitária. A escola, assim, deixa de ser um aparelho de integração à lógica dominante para se tornar um espaço de reinvenção política, tal como propõe Homi Bhabha (1998) ao tratar dos “entre-lugares” da cultura.

A medicalização das diferenças é outro aspecto crítico. Conforme analisam Christofari, Freitas e Baptista (2015), a escola tradicional frequentemente transforma as especificidades étnico-culturais dos estudantes quilombolas em sinais de desajuste, patologizando modos de aprendizagem e expressão que fogem aos padrões normativos. Tal processo colabora para a marginalização desses sujeitos e reforça estigmas raciais e territoriais. A educação quilombola, portanto, deve também funcionar como um espaço de cura simbólica e de valorização dos corpos e vozes negras, promovendo autoestima, pertencimento e o reconhecimento da diversidade como um valor fundamental.

Portanto, a contribuição de Halbwachs oferece uma perspectiva fecunda para se pensar a centralidade da memória na constituição das territorialidades quilombolas amazônicas e, por consequência, no desenho das práticas educativas nesses espaços. Ao compreender a memória como painel de semelhanças, torna-se possível reconhecer que os quilombos não são apenas espaços de reprodução cultural, mas também de reinvenção política. Neles, a memória coletiva atua como dispositivo epistemológico, político e ontológico, reatualizando sentidos de pertencimento e modos de existência que desafiam a lógica colonial e o epistemicídio historicamente imposto às populações negras no Brasil.

O excerto apresentado inscreve-se em uma crítica contundente ao projeto de modernização territorial empreendido no Brasil a partir do regime militar (1964-1985), cujos efeitos foram sentidos de forma profunda e duradoura nas regiões rurais, especialmente na Amazônia. A retórica desenvolvimentista dos governos militares, marcada pela ideologia do “progresso” e da “integração nacional”, operou com base em uma racionalidade técnico-científica que priorizava a mercantilização da natureza e a exploração intensiva dos recursos naturais. Dentro dessa lógica, os chamados “vazios demográficos” da Amazônia eram percebidos não como espaços historicamente habitados por populações tradicionais, mas como áreas “ociosas” à espera de ocupação e produtividade econômica, conforme problematizado por Antonio Carlos Diegues e Rinaldo Arruda (2000), que denunciam a invisibilização dos saberes tradicionais e das territorialidades não-hegemônicas.

No centro desse processo, as comunidades quilombolas enfrentaram uma dupla marginalização: de um lado, o apagamento histórico e político de seus modos de vida e, de outro, a negação sistemática de seus direitos territoriais. A noção de território quilombola, ancorada na ancestralidade, na memória coletiva e nas práticas culturais, opõe-se frontalmente à concepção de terra como mera mercadoria. Conforme assinalam Custódio e Foster (2019), a especificidade do uso comum da terra nas comunidades quilombolas baseia-se em uma lógica de reprodução da vida coletiva, marcada por formas de resistência e reexistência que remontam ao período colonial. A imposição de projetos como hidrelétricas, estradas, zonas francas e empreendimentos

agropecuários desestabiliza essas formas de vida, tensionando a relação entre o Estado e os territórios tradicionais.

A regularização fundiária dos territórios quilombolas, nesse sentido, não se trata apenas de uma questão jurídica, mas também epistemológica e ontológica. Envolve o reconhecimento de outro modo de estar no mundo, de se relacionar com a terra, com o tempo e com a memória.

Como afirma Daisy Barcellos (2018), a educação quilombola e a luta territorial estão entrelaçadas com a construção de uma consciência histórica e política que se opõe à colonialidade do saber e do poder. A ancestralidade, nesse contexto, não é apenas herança, mas fundamento ético e político que orienta o pertencimento, a resistência e o enfrentamento ao racismo estrutural que molda as políticas públicas e os discursos oficiais sobre os territórios negros rurais.

Esse debate também convoca uma leitura crítica das estratégias geopolíticas do Estado brasileiro, que, ao longo do século XX, ignoraram ou reprimiram os arranjos territoriais autônomos construídos por povos negros e indígenas. A lógica da integração territorial promovida pelo capital monopolista não reconhece a diversidade de territorialidades existentes no país, como apontam autores da geografia crítica brasileira, entre eles Alfredo Wagner e Carla Joelma Lopes. As territorialidades quilombolas não podem ser subsumidas às categorias convencionais de propriedade privada ou uso produtivo, pois se estruturam a partir da memória dos antepassados, da coletividade e das lutas por liberdade e autonomia.

Por fim, a análise desse processo evidencia que a luta pela terra quilombola é inseparável da luta pelo reconhecimento de outras formas de saber e de existência. A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, ao estabelecer diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, reconhece essa diversidade epistemológica e cultural como base para uma educação comprometida com os direitos territoriais e a identidade étnico-racial das comunidades negras rurais. Pensar o território quilombola, portanto, é também pensar as disputas de memória, de currículo e de projeto de sociedade. Como observa Homi Bhabha (1998), é nos entrelugares da cultura que se constrói a possibilidade de resistência e de reescrita das narrativas dominantes — e os quilombos, nesse

processo, seguem sendo espaços de insurgência histórica, pedagógica e política.

## **Conclusão**

A educação escolar quilombola no contexto amazônico, ao contrário de representar uma simples modalidade do sistema educacional brasileiro, configura-se como um projeto político-pedagógico de resistência, pertencimento e reinvenção. Ela emerge como instrumento estratégico na luta das comunidades quilombolas por reconhecimento territorial, por valorização de suas histórias e por justiça epistêmica. Os saberes que emergem desses territórios são profundamente enraizados na ancestralidade, nas práticas coletivas e na memória histórica – aspectos que precisam ser considerados como fundamentos estruturantes da escola quilombola.

Ao longo deste artigo, demonstrou-se que a Amazônia não é uma região desabitada ou culturalmente homogênea, como tantas vezes reproduzido por discursos oficiais, mas um território vivo, habitado por povos e comunidades com complexas redes de significação, práticas culturais e modos de vida próprios. Nesse contexto, os quilombos amazônicos se apresentam como espaços políticos e pedagógicos em que o passado escravocrata é ressignificado por meio da luta por liberdade, autonomia e educação crítica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) constituem um marco legal importante, mas sua implementação depende de vontade política, financiamento público, produção de materiais didáticos adequados e, sobretudo, de escuta ativa às comunidades. A ausência de diálogo com os saberes locais e a imposição de currículos descontextualizados perpetuam a exclusão e reforçam a lógica colonial no interior das escolas. Por isso, é imprescindível que o Estado reconheça a educação quilombola como direito coletivo e inegociável.

Ao considerar a memória coletiva como dimensão fundante da identidade quilombola, como propõe Halbwachs (2006), entende-se que a educação escolar precisa ser capaz de resgatar, preservar e atualizar essas memórias. A escola não pode ser um espaço de esquecimento ou

apagamento, mas um território simbólico de produção de pertencimento e de fortalecimento dos laços comunitários. Nesse sentido, a pedagogia quilombola deve acolher o tempo da oralidade, das festas, das práticas de cura, dos rituais e das narrativas ancestrais.

A medicalização da infância quilombola, denunciada por autores como Christofari, Freitas e Baptista (2015), revela a profundidade do racismo estrutural nas instituições escolares. Modos de ser, de falar e de aprender próprios dos povos quilombolas ainda são interpretados como déficits e não como expressões legítimas de saberes. A superação desse paradigma exige formação docente crítica, currículo emancipador e presença ativa da comunidade nos processos pedagógicos. A escola precisa, portanto, deixar de ser um “aparelho reprodutor” da ordem e tornar-se um território de insurgência educativa.

No plano territorial, observou-se que as disputas por terra e por memória caminham juntas. A negação do direito à terra é também a negação da história e da humanidade das populações negras. Como indicam Barcellos (2004), Anjos & Silva (2004) e Alfredo Wagner (2002), os quilombos não podem ser compreendidos apenas como espaços físicos, mas como sistemas simbólicos, políticos e afetivos profundamente enraizados na ancestralidade. Reconhecer essas territorialidades é também reconhecer outras formas de racionalidade, de produção de saber e de organização social.

O currículo, nesse cenário, deve ser construído como diálogo e não como imposição. Os autores discutidos, como Campos (2015), Rosa (2012), Bhabha (1998) e Pacheco (2012a; 2012b), reforçam a importância de uma educação situada, que reconheça as zonas de contato entre saberes, e que promova a interculturalidade crítica. O desafio não está apenas em incluir conteúdos sobre a história negra, mas em transformar a estrutura epistemológica da escola para que ela se torne, efetivamente, acolhedora da diferença e construtora de mundos plurais.

O futuro da educação quilombola na Amazônia depende, portanto, de uma virada política e epistemológica. É necessário construir um projeto de escola quilombola que não apenas reconheça as comunidades como beneficiárias de políticas públicas, mas como protagonistas dos seus próprios processos educativos. Isso inclui escutar as vozes das mulheres negras, dos

mais velhos, dos mestres da roça, das benzedadeiras, dos griôs – sujeitos fundamentais para a transmissão e recriação dos saberes territoriais.

É nesse sentido que os quilombos amazônicos devem ser entendidos como “centros de produção de conhecimento” e não como periferias do saber. Ao trazer à tona suas práticas educativas ancestrais, seus modos de resistência e suas cosmologias, essas comunidades colocam em xeque os fundamentos do modelo escolar hegemônico. A escola quilombola deve ser, então, um espaço de diálogo entre tradições e transformações, entre passado e futuro, entre o local e o global – sem abrir mão da autonomia e do enraizamento no chão da comunidade.

Por fim, este artigo reafirma que a educação quilombola, especialmente na Amazônia, é uma chave para a construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com a superação das desigualdades históricas. Ela é também um testemunho vivo de que outras formas de ensinar, aprender e viver são possíveis e necessárias. Nessa perspectiva, reconhecer os territórios quilombolas é também afirmar o direito de existir com dignidade, de aprender com liberdade e de ensinar com memória.

## Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos** – Identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV; ABA, 2002.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **O território da linha cruzada: rua Mirim versus avenida Nilo Peçanha**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ANJOS, José Carlos Gomes dos; SILVA, Sérgio Baptista. **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2004.

BISPO, Nêgo. **Indisciplinar**. Entrevista concedida a Juliana Fausto, Fernanda Pinheiro e Edileuza Penha de Souza. São Paulo: editora n-1 edições; Rio de Janeiro: Imprensa Nacional da UFRJ, 2021. Disponível em: <https://edicoes.n-1edicoes.org/indisciplinar>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARCELLOS, Daisy Macedo de (Org.). **Comunidade negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade**. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2004.

BARTH, Frederik. **Ethnic groups and boundaries**. Oslo: University Press, 1969.

BARTH, Frederik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade**: para além de ethnic groups and boundaries. Lisboa: Edições Fim de Século, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BLOCH, Marc. **Introducción a la Historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAMPOS, Laís Rodrigues. Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural. **Revista Marupiira**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/marupiira/issue/view/90>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAMPOS, Louise Rodrigues; SOUZA, Sullivan Ferreira de. Educação quilombola e decolonialidade: um diálogo intercultural. In: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Anais... Curitiba: 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e aprender. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1079–1102, out./dez. 2015.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62715>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira (Orgs.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP/MMA, 2000.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Movimento, 1973.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares>. Acesso em: 13 mar. 2025.

GODIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LOPES, Carla Joelma de Oliveira; MEDEIROS, Gláucia Rodrigues Nascimento; SOARES, Lucélia dos Reis Santos. Quilombos contemporâneos na Amazônia: debates e contribuições geográficas. In: **XI Encontro Nacional da Anpege**, Presidente Prudente, 2015.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia marajoara. **Projeto História**, v. 44, p. 55–78, 2012a.

PACHECO, Agenor Sarraf. Os estudos culturais em outras margens: identidades afroindígenas em “zonas de contato” amazônicas. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 9, n. 3, p. 1–19, 2012b.

PINTO, Renan Freitas. Amazônias: perspectivas para o século XXI. **Conferência proferida no II Encontro Norte da SBS**, Belém, 2010. Disponível em: <https://sbsnorte.blogspot.com/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ROSA, Alba C. Fotografias e interações: imagens como provocadoras de narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 71–86, 2012a.

ROSA, Alba C. Etnografia e educação: contribuições para a formação de professores. Brasília: Liber Livro, 2012b.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.