

TERRITÓRIO, SABERES E JUSTIÇA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

*TERRITORY, KNOWLEDGE, AND CURRICULAR JUSTICE IN
QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION*

Adriana de Medeiros Marcolano

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v4i2.200>

Resumo: A Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui um campo de disputas políticas, culturais e epistemológicas no qual se confrontam diferentes concepções de conhecimento, currículo, território e identidade. Este artigo, de natureza teórico-conceitual e abordagem crítico-interpretativa, problematiza as relações entre território, saberes comunitários e justiça curricular, tomando como questão orientadora: como a Educação Escolar Quilombola pode tensionar as hierarquias epistemológicas que estruturam o currículo escolar e constituir-se como possibilidade de justiça curricular? O objetivo é analisar, em perspectiva teórica, as condições pelas quais os conhecimentos produzidos nos territórios quilombolas podem ser reconhecidos como constitutivos do currículo, sem que isso implique a rejeição dos conhecimentos científicos e historicamente sistematizados. O percurso analítico articula estudos do currículo, relações étnico-raciais, pensamento dialógico de Bakhtin, território, memória e pluralidade epistemológica, em diálogo com documentos normativos e pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola. Defende-se que a justiça curricular não se reduz à inclusão episódica de conteúdos sobre a história e a cultura quilombola, exigindo deslocamentos na própria estrutura de legitimação do conhecimento escolar. Propõe-se compreender a justiça curricular na EEQ a partir de três dimensões articuladas: reconhecimento, participação e diálogo epistemológico. Argumenta-se, ainda, que esses princípios se materializam em três deslocamentos: do território como cenário ao território como espaço epistêmico; da comunidade como objeto à comunidade como sujeito coletivo de conhecimento; e da inclusão de conteúdos à transformação das



relações de legitimação dos saberes. Conclui-se que uma Educação Escolar Quilombola comprometida com a justiça curricular demanda relações menos hierarquizadas entre conhecimentos escolares e territoriais, participação comunitária efetiva e reconhecimento das comunidades quilombolas como produtoras de conhecimentos, memórias e formas de interpretação do mundo.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Currículo. Território. Justiça curricular. Saberes quilombolas. Relações étnico-raciais.

Abstract: Quilombola School Education (QSE) constitutes a field of political, cultural, and epistemological disputes in which different conceptions of knowledge, curriculum, territory, and identity confront one another. This theoretical-conceptual article, grounded in a critical-interpretive approach, examines the relationships between territory, community knowledge, and curricular justice, guided by the following question: how can Quilombola School Education challenge the epistemological hierarchies that structure the school curriculum and become a possibility for curricular justice? The objective is to analyze the conditions under which knowledge produced in quilombola territories can be recognized as constitutive of the curriculum without rejecting scientific and historically systematized knowledge. The analytical framework articulates curriculum studies, ethnic-racial relations, Bakhtin's dialogical perspective, studies of territory and memory, and epistemological plurality, in dialogue with normative documents and research on Quilombola School Education. The article argues that curricular justice cannot be reduced to the occasional inclusion of content about quilombola history and culture, but requires changes in the structures through which school knowledge is legitimized. It proposes understanding curricular justice in QSE through three interconnected dimensions: recognition, participation, and epistemological dialogue. It further argues that these principles become concrete through three shifts: from territory as setting to territory as an epistemic space; from community as object to community as a collective subject of knowledge; and from content inclusion to the transformation of relations through which knowledge is legitimized. It concludes that Quilombola School Education committed to curricular justice requires less hierarchical relations between school-based and territorial knowledge, effective community participation, and recognition of quilombola communities as producers of knowledge, memories, and ways of interpreting the world.

Keywords: Quilombola School Education. Curriculum. Territory. Curricular Justice. Quilombola Knowledge. Ethnic-Racial Relations.

1 Introdução

A Educação Escolar Quilombola ocupa lugar singular no debate educacional brasileiro porque articula dimensões que não podem ser separadas: o direito à educação, o reconhecimento das diferenças, a afirmação territorial, a memória coletiva, a ancestralidade e a disputa pela legitimidade dos conhecimentos que circulam na escola. Sua constituição como modalidade da Educação Básica resulta de processos históricos de luta da população negra e das comunidades quilombolas pelo reconhecimento de direitos e pela possibilidade de construir políticas educacionais que não dissolvam suas especificidades em modelos universalizantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola determinam que a modalidade considere, entre outros elementos, a memória coletiva, as práticas culturais, os repertórios orais, a territorialidade e as formas próprias de produção de conhecimento (BRASIL, 2012).

O reconhecimento normativo representa avanço decisivo, mas não encerra a disputa. A existência de legislação específica não garante, por si só, que os princípios da Educação Escolar Quilombola se convertam em transformações nas práticas curriculares. As Diretrizes vinculam a organização escolar aos processos próprios de aprendizagem, às práticas socioculturais e às formas de produção de conhecimento das comunidades (BRASIL, 2012).

A literatura acadêmica mostra que a implementação da EEQ continua atravessada por desafios. Revisão da produção científica identificou uma primeira fase marcada pelas reivindicações de reconhecimento da modalidade e apontou a necessidade de uma segunda agenda de pesquisas voltada à análise de experiências concretas e de seus desafios pedagógicos e institucionais (MOURA; SOARES; SOARES, 2022). Estudos sobre escolas quilombolas também mostram que a construção curricular envolve atores, mediações e disputas de sentido (SOARES; MAROUN; SOARES, 2022).

Neste artigo, o problema desloca-se da pergunta sobre a presença ou ausência de conteúdos quilombolas para uma questão mais profunda: quais conhecimentos são autorizados a ocupar o centro do currículo e sob quais condições os saberes produzidos pelas comunidades podem participar da definição do que deve ser conhecido, ensinado e preservado? Um currículo pode incorporar referências à cultura quilombola sem alterar

as relações hierárquicas que continuam atribuindo maior legitimidade aos conhecimentos escolares considerados universais.

A problemática é formulada assim: como a Educação Escolar Quilombola pode tensionar as hierarquias epistemológicas que estruturam o currículo escolar e constituir-se como possibilidade de justiça curricular? O argumento central é que a justiça curricular não pode ser compreendida apenas como distribuição mais equitativa de conteúdos, mas como transformação das relações de reconhecimento, participação e legitimação dos conhecimentos.

A perspectiva dialógica de Bakhtin contribui para esse problema porque permite compreender a produção dos sentidos como processo constituído na relação entre diferentes vozes sociais. Como afirma Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A formulação permite compreender o currículo como espaço discursivo em que diferentes experiências e formas de interpretar o mundo entram em relação, podendo ser legitimadas, traduzidas, ressignificadas ou silenciadas.

O objetivo é discutir a Educação Escolar Quilombola como possibilidade de justiça curricular, enfatizando as relações entre território, saberes comunitários e poder de definição curricular. Sustenta-se a tese de que a justiça curricular na EEQ exige reconhecer as comunidades como sujeitos coletivos de conhecimento e o território como dimensão histórica, cultural e epistemológica dos processos educativos.

Trata-se de um ensaio teórico-conceitual, de abordagem crítico-interpretativa. O percurso analítico articula obras clássicas e contemporâneas dos campos do currículo, relações étnico-raciais, território, memória, dialogismo e pluralidade epistemológica, em diálogo com a legislação educacional brasileira e pesquisas específicas sobre Educação Escolar Quilombola. A análise foi organizada em três categorias: reconhecimento, participação e diálogo epistemológico.

A contribuição pretendida é formular uma chave interpretativa para pensar a justiça curricular no contexto quilombola. Para isso, o texto propõe três deslocamentos: do território como cenário ao território como espaço epistêmico; da comunidade como objeto à comunidade como sujeito coletivo de conhecimento; e da inclusão pontual de conteúdos à transformação das relações que legitimam os saberes.

2 Educação escolar quilombola e o direito ao conhecimento

A trajetória da educação destinada às populações quilombolas precisa ser compreendida no interior das lutas históricas da população negra pelo direito à educação, ao reconhecimento, à dignidade e à participação social. Essas lutas envolvem também o direito de produzir narrativas sobre si, preservar memórias e participar das decisões que definem os conhecimentos socialmente legitimados. Gomes (2017) compreende o Movimento Negro como movimento educador, produtor de saberes e de pedagogias construídas nas experiências de resistência e emancipação.

A compreensão da educação como direito envolve, portanto, uma dimensão epistemológica. Não basta perguntar quem tem acesso à escola; é necessário perguntar quais sujeitos aparecem como produtores de conhecimento, quais experiências são reconhecidas como formativas e quais narrativas são consideradas legítimas.

Apple (2006) demonstra que a seleção do conhecimento escolar está atravessada por relações sociais e políticas. Silva (2010) reforça que currículo, identidade e poder estão profundamente articulados. Gomes (2012) evidencia que a educação das relações étnico-raciais exige mais do que o acréscimo de conteúdos: implica questionar concepções curriculares que naturalizam determinadas referências como universais.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 ampliou essa orientação para a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e o enfrentamento do racismo (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004). A Educação Escolar Quilombola acrescenta a essa agenda a necessidade de considerar a especificidade territorial e sociocultural de comunidades concretas.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 explicita que a EEQ deve fundamentar-se na memória coletiva, repertórios orais, práticas culturais, territorialidade e outros elementos do patrimônio das comunidades. Também estabelece a necessidade de considerar processos próprios de aprendizagem e formas de produção de conhecimento e de assegurar participação comunitária (BRASIL, 2012).

Custódio e Foster (2019), ao analisarem materiais produzidos por sistemas estaduais, identificaram abordagens restritas de categorias centrais para a EEQ e pouca participação das comunidades na elaboração dos materiais. O achado evidencia distância entre a prescrição normativa

de contextualização e participação e as formas concretas de produção curricular.

Estudos sobre experiências escolares mostram que a construção de uma escola quilombola envolve diferentes atores, mediações e disputas de sentido (SOARES; MAROUN; SOARES, 2022). Em 2024, Soares, Maroun e Soares aprofundaram a discussão sobre a produção da diferença e a recontextualização de discursos sobre quilombolas nas políticas e práticas educacionais, reforçando a necessidade de examinar como categorias de identidade e diferença são produzidas e mobilizadas (SOARES; MAROUN; SOARES, 2024).

O direito à Educação Escolar Quilombola pode, portanto, ser interpretado como direito a uma escolarização que reconheça não apenas a presença física dos sujeitos no sistema educacional, mas sua capacidade de produzir conhecimento. Essa perspectiva desloca o foco da inclusão para a legitimidade: quais saberes podem entrar no currículo, quem participa de sua seleção e em que condições os conhecimentos comunitários podem dialogar com os conhecimentos escolares.

Em diálogo com Bakhtin (2011), o currículo pode ser compreendido como espaço de circulação e disputa entre vozes sociais. A questão curricular não é apenas quais conteúdos são incluídos, mas quais vozes têm condições de produzir sentidos e de serem reconhecidas como interlocutoras legítimas. No contexto quilombola, a comunidade não deve aparecer somente como objeto de conhecimento escolar, mas como interlocutora e produtora de conhecimentos.

3 Território, memória, ancestralidade e produção de conhecimentos

Compreender o território quilombola como espaço de produção de conhecimentos exige superar sua redução à dimensão geográfica. Território envolve relações materiais e simbólicas, pertencimento, memória, poder, identidade e modos de vida. Haesbaert (2004) permite compreendê-lo como fenômeno multidimensional. No debate sobre educação quilombola, o território não é apenas o lugar em que a escola está situada: ele participa da constituição dos sujeitos e dos conhecimentos.

Carril (2017) contribui diretamente ao compreender o território quilombola como contexto e texto da educação. A formulação desloca o território de uma posição meramente contextual para uma dimensão

que produz questões, narrativas, experiências e conhecimentos. Em uma educação territorialmente referenciada, a escola parte de sujeitos inseridos em histórias e formas específicas de organização social. A própria normativa nacional reconhece essa centralidade ao estabelecer a territorialidade como elemento estruturante da EEQ. O território possui, assim, dimensão pedagógica e epistemológica (BRASIL, 2012).

A memória ocupa lugar central nesse processo. Pollak (1989) demonstra que a memória coletiva se relaciona às disputas de identidade e às formas de seleção do que será lembrado e transmitido. Em comunidades quilombolas, narrativas familiares, histórias comunitárias, experiências de luta e práticas transmitidas entre gerações participam da construção de pertencimentos.

Essa dimensão da memória pode ser aprofundada pela perspectiva dialógica de Bakhtin (2011). Os sentidos são produzidos na relação entre vozes, sujeitos e contextos históricos. A memória pode ser compreendida como espaço de circulação e ressignificação de discursos, em que diferentes gerações reelaboram experiências e produzem sentidos sobre sua trajetória coletiva.

A ancestralidade não deve ser reduzida a uma referência ao passado. Ela estabelece relações entre gerações e participa da continuidade e da transformação de valores, práticas e modos de interpretar o mundo. Reconhecer a ancestralidade como dimensão educativa significa admitir processos formativos que não se restringem aos tempos e espaços formais da escola. Carril (2017) mostra que a experiência quilombola traz o território e a oralidade para o centro da construção de sentidos sobre história e identidade. Isso amplia a compreensão sobre quais fontes podem produzir conhecimento escolar.

A noção de ecologia de saberes de Santos (2007) permite questionar a hierarquização que atribui legitimidade desigual às diferentes formas de conhecimento. Não se trata de substituir o conhecimento científico por conhecimentos comunitários, mas de reconhecer diferentes formas de conhecer e criar condições para diálogo, confronto e complementaridade.

Nesse horizonte, a obra de Ventura (2016), *Simplesmente Monte Alegre*, assume relevância. Ao tomar a Comunidade Quilombola de Monte Alegre como espaço de memória, história e narrativa, a obra permite pensar a produção de conhecimento a partir do próprio território. Sua importância reside também na possibilidade de reconhecer uma produção

situada como fonte legítima para compreender experiências históricas e culturais que a escola pode mobilizar.

Reconhecer uma produção territorial como conhecimento não significa abandonar critérios de análise e sistematização. Significa ampliar os sujeitos e as fontes que podem participar da construção do conhecimento escolar. O desafio é construir interlocução sem hierarquizar previamente os sujeitos produtores de saber. Disso decorre uma primeira proposição: o território quilombola deve ser compreendido como espaço epistêmico. Nele não apenas vivem sujeitos sobre os quais a escola pode ensinar; nele se produzem conhecimentos, narrativas, práticas e interpretações que podem interrogar e ampliar o currículo.

4 Currículo, poder e justiça curricular

O currículo é uma construção social e histórica. Todo currículo envolve escolhas e toda escolha produz efeitos de visibilidade e invisibilidade. Ao selecionar determinados conhecimentos e deixar outros em posições secundárias, a escola participa da definição daquilo que uma sociedade considera digno de ser conhecido, ensinado e preservado.

Apple (2006) demonstra que a seleção curricular está atravessada por relações sociais e políticas. Sacristán (2000) evidencia que o currículo se concretiza em diferentes níveis de decisão e prática. Silva (2010) acrescenta que currículo, conhecimento e identidade estão implicados em relações de poder. Essas contribuições permitem compreender o currículo como espaço de disputa.

No contexto quilombola, a inclusão de conteúdos sobre quilombos, cultura afro-brasileira ou personalidades negras não garante, por si só, a transformação das hierarquias epistemológicas. Um currículo pode ampliar a representação e, simultaneamente, manter uma estrutura na qual os conhecimentos comunitários aparecem como locais ou complementares.

A literatura específica sobre EEQ oferece elementos para aprofundar essa questão. Custódio e Foster (2019) identificaram limites na produção de materiais e participação comunitária. Maroun (2016) mostrou possibilidades de articulação entre prática cultural e currículo. Soares, Maroun e Soares (2022) evidenciaram que a construção de uma escola quilombola envolve disputas e mediações. O currículo diferenciado, portanto, é produzido em processos de negociação.

Para Arroyo (2013), o currículo é território em disputa, no qual sujeitos e grupos reivindicam reconhecimento de suas experiências e conhecimentos. A justiça curricular não pode ser reduzida à igualdade entendida como uniformidade; envolve reconhecimento das diferenças, participação dos sujeitos e questionamento das relações que definem o que ocupa posição central ou periférica.

Torres Santomé (2013) chama atenção para mecanismos curriculares de invisibilização e estereotipação. No contexto quilombola, isso exige superar abordagens em que a cultura aparece apenas em datas comemorativas, projetos isolados ou atividades folclorizadas. O problema não é somente a quantidade de conteúdos, mas o lugar epistemológico que eles ocupam.

A perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) aprofunda essa discussão. Se os sentidos se constituem na relação entre diferentes vozes sociais, o currículo pode ser compreendido como espaço de circulação, encontro e tensão entre discursos. Justiça curricular implica também reconhecer as condições de interlocução: não basta que uma voz seja mencionada; é necessário que possa participar da produção de sentidos.

Freire (1996) contribui ao defender uma educação fundada no diálogo e no reconhecimento dos saberes construídos pelos sujeitos em suas experiências. Valorizar o conhecimento comunitário não significa negar a sistematização científica, mas relacionar o conhecimento escolar às experiências históricas e sociais dos estudantes.

A partir dessa articulação, propõe-se compreender a justiça curricular na EEQ por três dimensões indissociáveis: reconhecimento, participação e diálogo epistemológico. Reconhecimento significa legitimar histórias, memórias, identidades, práticas e conhecimentos territoriais; participação significa assegurar presença efetiva dos sujeitos comunitários na construção curricular; diálogo epistemológico significa estabelecer relações críticas e menos hierarquizadas entre diferentes formas de conhecimento.

Essas dimensões deslocam a pergunta curricular de “o que acrescentar?” para “como transformar as relações de produção e legitimação do conhecimento?”. A primeira tende a produzir currículos aditivos; a segunda exige interrogar estruturas, práticas, materiais, formação docente, avaliação e participação comunitária.

Soares, Maroun e Soares (2024) reforçam a necessidade de examinar como categorias e discursos sobre quilombolas são produzidos e recontextualizados nas políticas e práticas educacionais. Justiça curricular,

portanto, não é apenas valorização cultural; é também análise das relações de poder que definem quem pode falar, quais conhecimentos são autorizados e como são legitimados.

5 Educação escolar quilombola como possibilidade de justiça curricular

5.1 Do território como cenário ao território como espaço epistêmico

O primeiro deslocamento consiste em compreender o território não como cenário em que o currículo simplesmente acontece, mas como espaço epistêmico. Quando o território é cenário, a escola pode operar com currículo previamente definido e acrescentar elementos locais apenas para contextualizar conteúdos. Quando é espaço epistêmico, passa a produzir questões, categorias, problemas e conhecimentos que podem interrogar a organização curricular.

Esse deslocamento encontra respaldo nas Diretrizes da EEQ, que vinculam a modalidade à territorialidade, memória, práticas culturais, repertórios orais e formas de produção de conhecimento (BRASIL, 2012). Também dialoga com Carril (2017). O desafio é transformar reconhecimento normativo em princípio efetivo de construção curricular.

Na prática, agricultura, relação com a terra, trabalho, festas, oralidade, memória, formas de organização e patrimônio não devem aparecer apenas como exemplos locais de conteúdos gerais. Podem constituir problemas de conhecimento a partir dos quais diferentes áreas do currículo estabelecem relações. O território deixa de ser ilustração e passa a ser fonte de investigação.

Isso também exige reconhecer processos formativos que ultrapassam o tempo da aula. A participação de pessoas mais velhas, mestres e mestras da cultura, lideranças e outros sujeitos reconhecidos pela comunidade amplia fontes de conhecimento e produz novas relações entre escola e território.

5.2 Da comunidade como objeto à comunidade como sujeito coletivo de conhecimento

O segundo deslocamento diz respeito ao lugar da comunidade. Uma abordagem curricular pode transformá-la em objeto de estudo: estudantes pesquisam sua história, registram costumes ou produzem trabalhos sobre a cultura local. Essas práticas podem ser relevantes, mas são limitadas quando a comunidade não participa das decisões sobre o que deve ser conhecido, como será interpretado e quais conhecimentos serão considerados relevantes.

Reconhecer a comunidade como sujeito coletivo de conhecimento significa ampliar sua participação nos processos curriculares: planejamento, projeto político-pedagógico, seleção de temas, elaboração de materiais, pesquisa, avaliação e definição de prioridades formativas. A participação não pode ser reduzida à presença simbólica em eventos.

As Diretrizes da EEQ estabelecem a necessidade de consulta e participação da comunidade e de suas lideranças (BRASIL, 2012). Estudos sobre experiências concretas mostram que a construção de uma escola quilombola envolve disputas e mediações entre diferentes atores (SOARES; MAROUN; SOARES, 2022). A participação é, portanto, processo político e não apenas técnica pedagógica.

Ventura (2016) pode ser lido nesse horizonte. Ao tomar Monte Alegre como território de memória e narrativa, evidencia a possibilidade de produção de conhecimento a partir da experiência comunitária. Para o currículo, isso amplia fontes e autorias reconhecidas.

A comunidade como sujeito coletivo não significa homogeneizá-la. Comunidades possuem diferenças internas, gerações, trajetórias e posições diversas. Justiça curricular precisa reconhecer essa pluralidade e evitar uma imagem fixa ou essencializada de cultura quilombola.

5.3 Da inclusão de conteúdos à transformação das relações de legitimação dos saberes

O terceiro deslocamento é passar da inclusão de conteúdos à transformação das relações de legitimação dos saberes. A presença de textos sobre quilombos ou atividades sobre cultura afro-brasileira pode ser relevante, mas não garante justiça curricular. A questão central é saber se

essas ações alteram a posição ocupada pelos conhecimentos quilombolas no conjunto do currículo.

Um currículo comprometido com justiça curricular não elimina conhecimentos científicos. Preserva sua importância e rigor, mas recusa a ideia de que somente eles podem produzir explicações legítimas sobre a realidade. A ecologia de saberes de Santos (2007) ajuda a pensar essa relação sem transformar pluralidade em relativismo absoluto.

No cotidiano escolar, o diálogo epistemológico pode ocorrer quando conhecimentos comunitários e científicos são colocados em relação para investigar problemas concretos. Conhecimentos sobre plantas podem dialogar com Biologia e Química; história oral com História e Língua Portuguesa; formas de organização territorial com Geografia; práticas culturais com Artes e Educação Física. O objetivo não é subordinar o saber comunitário ao conteúdo disciplinar, mas construir problemas nos quais diferentes conhecimentos contribuam.

Essa perspectiva exige formação docente específica. O professor precisa conhecer marcos legais e histórias das comunidades, mas também desenvolver capacidade de escuta, pesquisa e mediação entre diferentes formas de conhecimento. A formação deve discutir racismo, currículo, territorialidade, memória, epistemologias, representação e relações de poder.

Também exige repensar materiais didáticos. Custódio e Foster (2019) demonstraram limites na produção de materiais específicos e participação reduzida das comunidades. Se o currículo pretende reconhecer sujeitos produtores de conhecimento, materiais precisam ser construídos em diálogo com os territórios e não apenas sobre eles.

A avaliação também deve ser problematizada. Se o currículo reconhece diferentes formas de produção de conhecimento, avaliar não pode significar apenas verificar reprodução de conteúdos. É necessário considerar pesquisa, oralidade, produção de narrativas, interpretação de fontes, participação comunitária e capacidade de relacionar conhecimentos. Isso não elimina critérios acadêmicos; amplia formas de demonstrar aprendizagem.

Esses três deslocamentos — território como espaço epistêmico, comunidade como sujeito coletivo e transformação das relações de legitimação — constituem a principal proposição teórico-conceitual do artigo. Eles permitem compreender justiça curricular como democratização das condições de produção, circulação e reconhecimento dos conhecimentos.

6 Matriz teórico-conceitual da justiça curricular na educação escolar quilombola

A matriz sintetiza a proposição desenvolvida. Não constitui modelo prescritivo, mas organização das dimensões analíticas que podem orientar a reflexão sobre práticas e políticas de Educação Escolar Quilombola.

Dimensão	Problema curricular	Perspectiva de justiça curricular	Implicação
Território	Tratado como contexto geográfico	Espaço histórico, cultural e epistêmico	Territorialização do currículo
Conhecimento	Predomínio de saberes legitimados pela escola	Pluralidade epistemológica	Diálogo entre formas de saber
Comunidade	Fonte eventual ou objeto	Sujeito coletivo produtor de conhecimento	Participação curricular
Memória e ancestralidade	Elementos complementares	Dimensões formativas e epistemológicas	Valorização intergeracional
Cultura quilombola	Conteúdo pontual ou folclorizado	Dimensão estruturante	Superação da abordagem episódica
Currículo	Seleção aparentemente neutra	Território de disputa e reconhecimento	Problematização das hierarquias
Docência	Ênfase disciplinar	Mediação e pesquisa do território	Formação contextualizada
Participação	Consulta eventual	Participação efetiva	Democratização da gestão curricular
Avaliação	Reprodução de conteúdos	Diversidade de formas de aprender	Ampliação dos processos avaliativos
Justiça curricular	Igualdade como uniformidade	Reconhecimento, participação e diálogo	Democratização da legitimação dos saberes

Fonte: elaboração própria, com base em Apple (2006), Arroyo (2013), Bakhtin (2011), Brasil (2012), Carril (2017), Freire (1996), Gomes (2012; 2017), Santos (2007), Silva (2010), Soares, Maroun e Soares (2022; 2024), Torres Santomé (2013) e Ventura (2016).

A matriz mostra que justiça curricular não é dimensão isolada. Depende de relações articuladas entre território, conhecimento, comunidade, memória, cultura, docência, participação e avaliação. O princípio organizador é a mudança da posição epistemológica dos sujeitos quilombolas: de destinatários ou objetos de políticas para participantes da produção e legitimação do conhecimento.

A matriz também evidencia que justiça curricular não pode ser reduzida à quantidade de conteúdos. Um currículo pode conter mais informações sobre quilombos e ainda manter relações hierárquicas. A transformação ocorre quando o território participa da formulação dos problemas, a comunidade participa das decisões e os conhecimentos territoriais são tratados como interlocutores legítimos.

Democratizar o currículo significa ampliar não apenas o acesso ao conhecimento, mas as possibilidades de participação na definição de quais conhecimentos serão socialmente transmitidos. No caso quilombola, essa democratização precisa considerar a história de desigualdades e silenciamentos que marcou a escolarização da população negra.

7 Implicações para a formação docente e a organização curricular

As consequências da proposição alcançam a formação dos professores. Uma EEQ orientada pela justiça curricular exige docentes capazes de compreender o território como dimensão formativa, reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento e trabalhar criticamente com relações étnico-raciais.

A formação não deve apresentar o quilombo apenas como conteúdo histórico. Precisa abordar processos contemporâneos de organização comunitária, território, memória, ancestralidade, racismo, representação e relações de poder. O professor também deve reconhecer-se como sujeito em processo de aprendizagem com a comunidade.

No planejamento curricular, a justiça curricular pode orientar a construção de perguntas a partir do território. Em vez de iniciar exclusivamente com conteúdos abstratos e posteriormente buscar exemplos locais, pode-se partir de problemas vividos e, a partir deles, mobilizar conhecimentos de diferentes áreas. Isso não elimina o currículo escolar; modifica sua relação com o território.

No projeto político-pedagógico, a participação comunitária deve ser substantiva. A legislação reconhece essa participação, e o desafio é transformá-la em prática contínua de planejamento, avaliação e tomada de decisões.

A produção de materiais didáticos também é espaço de justiça curricular. A pesquisa de Custódio e Foster (2019) indica limites na produção específica e participação comunitária. Materiais precisam contemplar múltiplas vozes, valorizar produções locais e evitar representações homogêneas. Essas implicações não devem gerar roteiro único. Cada comunidade possui história, práticas e relações próprias. Justiça curricular precisa preservar essa diferença e evitar uma imagem universal de quilombola.

8 Considerações finais

A discussão sustenta que a Educação Escolar Quilombola constitui campo privilegiado para problematizar relações entre currículo, poder, território e conhecimento. Embora o reconhecimento normativo tenha produzido avanços fundamentais, a efetivação de uma educação diferenciada depende de transformações nas formas de seleção, legitimação e circulação dos conhecimentos escolares.

A principal contribuição teórico-conceitual consiste em aproximar justiça curricular da compreensão do território quilombola como espaço de produção epistemológica. Essa aproximação desloca o debate da simples representatividade para a legitimidade: não basta garantir que comunidades quilombolas apareçam no currículo; é preciso reconhecer sua capacidade de produzir, sistematizar, transmitir e ressignificar conhecimentos.

Foram propostos três deslocamentos: território de cenário para espaço epistêmico; comunidade de objeto para sujeito coletivo; inclusão de conteúdos para transformação das relações de legitimação. Esses deslocamentos constituem a contribuição central e especificam o sentido da justiça curricular na EEQ.

A justiça curricular foi compreendida em três dimensões articuladas: reconhecimento, participação e diálogo epistemológico. Reconhecimento legitima histórias, memórias, identidades e saberes; participação assegura presença efetiva dos sujeitos comunitários; diálogo epistemológico cria relações críticas e menos hierarquizadas entre formas de conhecimento, sem negar a relevância científica.

Bakhtin contribui para compreender currículo e território como espaços de circulação e encontro de vozes. Santos amplia a problematização das hierarquias epistemológicas, enquanto estudos específicos sobre EEQ evidenciam disputas e desafios concretos (CARRIL, 2017; CUSTÓDIO; FOSTER, 2019; MOURA; SOARES; SOARES, 2022; SOARES; MAROUN; SOARES, 2022; SOARES; MAROUN; SOARES, 2024).

Ventura (2016) foi mobilizado como exemplo da potência de uma produção situada no território. Sua presença tensiona a separação entre sujeito pesquisado e sujeito produtor de conhecimento e reforça a necessidade de ampliar fontes e autorias reconhecidas pelo currículo.

Conclui-se que justiça curricular na EEQ não se realiza pela simples soma de conteúdos sobre quilombos. Requer transformação nas relações pelas quais conhecimentos são selecionados, legitimados, ensinados e avaliados. Isso envolve currículo, formação docente, materiais, projeto político-pedagógico, participação comunitária e avaliação.

Como agenda de pesquisa, a proposição pode ser aprofundada por estudos empíricos que investiguem reconhecimento, participação e diálogo epistemológico em diferentes territórios quilombolas. O ensaio teórico não encerra o debate; oferece categorias para novas investigações sobre território, conhecimento e justiça curricular.

Referências

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de

10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

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, p. 193-211, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

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

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MAROUN, Kalyla. Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 484-502, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143357>.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação escolar quilombola em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e09773, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149773>.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, David Gonçalves; MAROUN, Kalya; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270011, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MAROUN, Kalya; SOARES, David Gonçalves. Produção da diferença: Educação Escolar Quilombola e as Ciências Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, e11128, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411128>.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VENTURA, Leonardo Marcelino. Simplesmente Monte Alegre. Cachoeiro de Itapemirim: Cachoeiro Cult, 2016.