ISSN: 2358-8829

MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E SABERES TRADICIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Francisca Batista da Silva Souza [1]

INTRODUÇÃO

A preservação da memória, o respeito à ancestralidade e a valorização dos saberes tradicionais constituem o cerne da organização sociocultural nas comunidades quilombolas. Nesses territórios, os conhecimentos não se limitam a registros cartoriais ou compêndios acadêmicos; eles ganham vida e se multiplicam na oralidade dos mais velhos, na observação cotidiana do trabalho com a terra e na partilha intergeracional de rituais e costumes. Longe de serem estáticos, os espaços tradicionais funcionam como polos dinâmicos de produção científica, filosófica e cultural que tensionam a lógica eurocêntrica dominante e demandam novas formas de leitura sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No panorama educacional contemporâneo, essa discussão ganha centralidade teórica e jurídica a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino (BRASIL, 2008). Esse avanço normativo foi consolidado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). O arcabouço legal visa, fundamentalmente, assegurar que a identidade, a memória e a territorialidade desses povos sejam reconhecidas como eixos pedagógicos estruturantes, superando práticas discriminatórias históricas.

Contudo, a transição do texto legal para o cotidiano escolar enfrenta barreiras severas, uma vez que a inserção desses conteúdos nos currículos regulares ainda ocorre de maneira periférica ou restrita a celebrações pontuais, como o Dia da Consciência Negra. Essa abordagem superficial neutraliza a carga crítica da legislação, esvazia o debate político e perpetua

[1] Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federaldo Maranhão - UFMA, Licenciada em Letras Português pela Unicersidade Estadual do Piauí-UESP, Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Pós Graduada em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica (UNICESP), Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdade UNICA), Pós-Graduada em Educação Escolar Quilombola (Faculdade IGUAÇU), kinhas473@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

hierarquias coloniais que deslegitimam os conhecimentos de povos negros e comunidades tradicionais. Torna-se imperativo romper com essa perspectiva meramente celebrativa, pavimentando caminhos para práticas pedagógicas que reconheçam esses sujeitos como autênticos produtores de tecnologias, ciência, saberes de cura e cosmovisões complexas.

Nesse horizonte, este trabalho investiga as intersecções entre memória, ancestralidade e saberes tradicionais quilombolas, elegendo como recorte analítico os conhecimentos associados ao uso de plantas medicinais e suas potencialidades no campo da educação das relações étnico-raciais. A problemática que orienta a pesquisa busca compreender de que maneira o reconhecimento e a inserção dos saberes tradicionais sobre plantas medicinais podem contribuir para a preservação da memória coletiva, o fortalecimento da identidade quilombola e a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas.

Para responder a essa indagação, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as relações entre memória, ancestralidade e saberes tradicionais no contexto quilombola, discutindo as contribuições desses conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais. Especificamente, busca-se discutir a memória coletiva e biocultural; compreender a ecologia de saberes face ao conhecimento acadêmico; refletir sobre a valorização da cultura quilombola à luz das diretrizes educacionais; e examinar possibilidades pedagógicas associadas às plantas medicinais. A pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de enfrentar o epistemicídio que historicamente marginalizou as produções intelectuais das populações negras, validando as experiências das comunidades como fontes legítimas de conhecimento curricular.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, configurando-se como um estudo teórico-contextual que articula a pesquisa bibliográfica à análise contextual de uma ação educativa. A opção pelo método qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender os significados, as dinâmicas de transmissão da memória e as relações culturais associadas aos saberes tradicionais, dimensões que transcendem a mensuração estatística. O percurso metodológico dividiu-se em duas frentes complementares: o levantamento do referencial teórico-normativo e o exame do cenário pedagógico recortado.

A etapa bibliográfica e documental fundamentou os conceitos estruturantes de memória coletiva, memória biocultural, ecologia de saberes, identidade negra, movimento negro educador e educação escolar quilombola, mobilizando a literatura especializada e o ordenamento jurídico nacional. Complementando o levantamento teórico, realizou-se a análise

ISSN: 2358-8829

interpretativa de uma experiência pedagógica em que estudantes socializaram conhecimentos tradicionais sobre o uso de plantas medicinais. O corpus analítico foi examinado por meio da técnica de análise de conteúdo, culminando na organização de quatro eixos temáticos: (1) memória e transmissão intergeracional; (2) plantas medicinais e memória biocultural; (3) reconhecimento dos saberes tradicionais e identidade; e (4) possibilidades curriculares para a educação antirracista.

REFERENCIAL TEÓRICO

A memória não se reduz ao mero armazenamento individual de acontecimentos pretéritos. Conforme sustenta Halbwachs (2006), as lembranças são permanentemente reconstruídas dentro de quadros sociais, isto é, a partir das relações, dos grupos e das referências coletivas que tornam possível evocar o passado e conferir sentido às experiências vividas. Sob essa ótica, a memória de uma comunidade tradicional constitui-se em práticas compartilhadas, narrativas orais, celebrações, modos de trabalho e na relação mútua estabelecida com o território. A transmissão desse acervo cultural, portanto, longe de ser uma reprodução mecânica do passado, envolve processos contínuos de seleção, interpretação e atualização de vivências diante das demandas do presente.

No contexto quilombola, essa memória coletiva vincula-se intimamente à história de ocupação da terra, às trajetórias familiares, às estratégias históricas de resistência e às práticas cotidianas de cuidado e saúde. A ancestralidade, nesse sentido, afasta-se de uma referência abstrata ou mitificada a um passado distante; manifesta-se como uma relação viva e dinâmica entre gerações, orientando modos de pertencimento e responsabilidades coletivas. O passado é, portanto, mobilizado no tempo presente para sustentar identidades, validar saberes e projetar horizontes de continuidade política e cultural.

Essa compreensão exige, contudo, evitar a armadilha teórica de conceber a experiência quilombola como um bloco homogêneo. As comunidades são marcadas por profunda pluralidade, carregam historicidades específicas e reelaboram suas práticas de acordo com as contingências territoriais, políticas e culturais de sua região. Por conseguinte, a valorização da ancestralidade nos espaços formativos deve ocorrer por meio da escuta atenta e do reconhecimento das particularidades de cada núcleo comunitário, rejeitando generalizações essencialistas que silenciam as singularidades locais.

Ao discutir a construção da identidade negra no Brasil, Munanga (2020) corrobora essa visão ao demonstrar que o pertencimento e a identidade são categorias processuais, atravessadas

ISSN: 2358-8829

por dinâmicas históricas, sociais e políticas. O reconhecimento e a positivação de referências culturais negras operam como importantes contra-narrativas frente ao racismo estrutural que desvaloriza essas populações ou as representa de forma estereotipada. No âmbito escolar, essa premissa impõe a necessidade de ampliar o repertório imagético e conceitual associado à população afro-brasileira, reposicionando-a como agente ativa na produção intelectual, científica, econômica e política do país.

Os saberes tradicionais materializam essa agência, configurando-se como conhecimentos elaborados ao longo do tempo por meio da observação empírica, da experiência direta e da transmissão intergeracional. Tais saberes abarcam a agricultura de subsistência, a soberania alimentar, o manejo socioambiental, a espiritualidade e o uso de recursos terapêuticos vegetais. A legitimidade dessas epistemologias não depende de sua correspondência com os critérios de validação da ciência ocidental eurocêntrica; exige, em contrapartida, a compreensão de seus contextos próprios de produção e das funções vitais que desempenham na reprodução da vida comunitária.

Nessa direção, Toledo e Barrera-Bassols (2015) propõem a noção de memória biocultural para evidenciar a interdependência intrínseca entre a diversidade biológica e a diversidade cultural, destacando o papel das sabedorias tradicionais no manejo e na conservação dos ecossistemas. Essa categoria permite compreender os conhecimentos fitoterápicos não como dados isolados ou curiosidades botânicas, mas como ramificações de relações históricas tecidas entre as comunidades, seus territórios e as espécies vegetais. Nomear uma planta, mapear suas características fenológicas, sazonalidade e propriedades curativas constitui um complexo exercício que amalgama leitura ambiental, acúmulo empírico e herança cultural.

No caso específico das plantas medicinais, todavia, a abordagem pedagógica requer uma distinção de ordem ética e científica: reconhecer o valor histórico desses saberes não equivale a validar sua eficácia clínica ou segurança terapêutica de forma indiscriminada. Uma práxis educativa responsável deve valorizar a memória comunitária e, simultaneamente, estabelecer fronteiras claras entre o conhecimento tradicional, a evidência biomédica e a orientação profissional de saúde. Evitando a prescrição de tratamentos ou o incentivo ao abandono de cuidados médicos, o objetivo da escola reside em compreender como esses conhecimentos são produzidos e significados, salvaguardando seus detentores e refutando alegações terapêuticas sem verificação.

A transmissão desses saberes, processada por vias informais como conversas domésticas e a observação atenta dos mais velhos, encontra um espaço de ressonância quando a instituição escolar acolhe essas práticas como objetos legítimos de investigação científica. Esse

ISSN: 2358-8829

movimento promove o encontro horizontal entre os saberes curriculares e a bagagem sociocultural dos discentes, sem que isso implique a romantização da tradição como algo imutável. Os conhecimentos tradicionais são plásticos: eles se transformam, dialogam com a contemporaneidade e são reinterpretados diante de novas necessidades históricas.

Para mediar esse encontro, Santos (2009) propõe a perspectiva da ecologia de saberes como alternativa ao monopólio epistemológico da ciência moderna, a qual frequentemente se autodeclara o único critério exclusivo de verdade. A proposta não advoga pelo abandono do conhecimento científico, mas pelo reconhecimento de que todos os saberes possuem limites e que diferentes formas de conhecimento respondem a problemas concretos distintos. O diálogo ecológico, contudo, não visa apagar as assimetrias metodológicas ou os critérios de validação específicos de cada matriz de pensamento.

No cenário da Educação Escolar Quilombola, a ecologia de saberes torna-se uma ferramenta crítica para desestabilizar as hierarquias coloniais que rebaixam o conhecimento comunitário ao status de "crença", "superstição" ou "folclore". O desafio pedagógico consiste em estruturar espaços dialógicos nos quais os detentores desses saberes tradicionais figurem como interlocutores legítimos e produtores de teoria. Esse exercício exige escuta qualificada, contextualização política, atribuição de autoria coletiva e, sobretudo, o respeito ético aos limites daquilo que pertence ao segredo comunitário e não deve ser exposto publicamente.

Essa virada epistemológica sintoniza-se com as formulações de Gomes (2017) acerca do Movimento Negro Educador. A autora demonstra que os movimentos sociais não são apenas instâncias de pressão política, mas autênticos produtores de conhecimentos e de pedagogias críticas que interpelam o Estado e a academia. A educação antirracista, sob essa lente, ultrapassa a mera inserção tópica de conteúdos sobre a história negra; demanda uma revisão profunda nas relações de poder institucionais, nas escolhas curriculares e nos critérios que definem o que é considerado conhecimento válido na escola.

Por conseguinte, o trabalho pedagógico articulado em torno das plantas medicinais e da memória biocultural desponta como uma oportunidade concreta de estreitar os laços entre a escola e a comunidade. Para tanto, é fundamental rechaçar práticas extrativistas que apenas retiram o saber local sem o devido retorno, ou que o apresentam sob uma moldura exótica. A prática educativa carece de historicizar esses conhecimentos, salvaguardar a autoria das comunidades tradicionais e problematizar o racismo epistêmico que historicamente marginalizou os saberes de matriz africana.

No plano das políticas públicas, essa transformação encontra amparo legal na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos

ISSN: 2358-8829

estabelecimentos de ensino, e na Lei nº 11.645/2008, que expandiu o texto para abarcar a história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Longe de se reduzirem a normas burocráticas, esses dispositivos legais, regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), orientam a construção de currículos que combatam ativamente a discriminação e promovam a reparação histórica.

Especificamente para os territórios de refúgio, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, determinando que a organização político-pedagógica dessa modalidade deve estruturar-se a partir da memória, da territorialidade e das formas próprias de organização social (BRASIL, 2012). A efetivação desses marcos legais exige planejamento contínuo, formação docente crítica e produção de materiais didáticos contextualizados, impedindo que o debate sobre a ancestralidade quilombola permaneça confinado a ações sazonais e episódicas em datas festivas.

A inserção desses saberes no ambiente escolar fomenta a articulação de diálogos interdisciplinares complexos, mobilizando simultaneamente as Ciências da Natureza, a História, a Geografia, a Língua Portuguesa e as Artes. Longe de uma abordagem fragmentada, a investigação curricular em torno das plantas medicinais permite tensionar a taxonomia e a diversidade botânica ao lado da cartografia dos ambientes de ocorrência, ligando-as indissociavelmente às narrativas familiares, à historicidade das práticas de cura e à produção de registros orais e textuais. Sob essa perspectiva, o caráter antirracista da proposta não reside unicamente na escolha temática do objeto, mas se materializa na arquitetura metodológica adotada, na centralidade conferida à participação dos sujeitos comunitários e no reconhecimento ético de sua autoria e autoridade intelectual.

Nesse sentido, a consolidação de uma práxis pedagógica crítica exige o distanciamento analítico de dois extremos simétricos: de um lado, o racismo epistêmico que desqualifica os saberes comunitários por não estarem chancelados pelos protocolos formais da ciência ocidental; de outro, a romantização essencialista que assume qualquer manifestação tradicional como equivalente automático à evidência clínica ou à eficácia biomédica. O diálogo intercultural autêntico pressupõe o respeito às assimetrias conceituais, permitindo que cada matriz epistêmica seja compreendida a partir de seus próprios contextos de produção, aplicabilidade e limites. Configura-se, dessa maneira, um currículo comprometido com a pluralidade epistemológica e com o desmonte das estruturas coloniais, salvaguardando-se, em última análise, o rigor intelectual e o compromisso ético da instituição escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

Destaca-se, como primeiro eixo interpretativo, a centralidade da transmissão intergeracional de saberes, dimensão na qual os conhecimentos sobre plantas medicinais circulam por meio da oralidade, da experiência prática compartilhada e das ações comunitárias de cuidado. Essa dinâmica analítica alinha-se aos pressupostos de Halbwachs (2006), ao demonstrar que a memória coletiva é permanentemente reconstruída no tecido das relações sociais, bem como às formulações de Toledo e Barrera-Bassols (2015) relativas à indissociabilidade entre cultura, dinâmica ambiental e saberes tradicionais.

A contribuição crítica desse eixo reside na compreensão de que a transmissão de saberes transcende o mero repasse linear de informações individuais. Trata-se de um processo complexo que comunica modos específicos de ler e observar a natureza, valores éticos associados à preservação da vida, vocabulários locais e profundos vínculos de pertença. Desse modo, quando tais conhecimentos encontram espaço no ambiente educativo, a memória deixa de ser tratada como um conteúdo estático ou um fato pretérito distante, passando a constituir uma dimensão viva da experiência social, passível de investigação e reflexão crítica pelos discentes.

Importa sublinhar, contudo, que a mera execução de uma atividade pedagógica isolada não assegura, por si só, a salvaguarda da memória ou o fortalecimento da identidade quilombola. A efetividade desses processos depende de fatores estruturais, tais como a continuidade das ações escolares, o engajamento orgânico da comunidade, a legitimação dos sujeitos detentores desses saberes e a postura epistemológica adotada pela instituição de ensino. À vista disso, com base no corpus documental disponível, o resultado mais robusto a ser evidenciado consiste na identificação de uma trilha pedagógica viável: a criação de condições institucionais para que os conhecimentos herdados intergeracionalmente ganhem visibilidade e centralidade no debate escolar.

O segundo eixo analítico examina as plantas medicinais como o ponto de convergência entre os conhecimentos ecológicos e as manifestações culturais. Nesse ponto, cumpre notar que a investigação realizada pelos estudantes sobre as práticas fitoterápicas tradicionais sinaliza uma ação concreta de valorização do patrimônio local. No entanto, os limites do material analisado não permitem inventariar as espécies botânicas específicas abordadas, rastrear a autoria direta de quem transmitiu as informações, mapear os métodos de registro adotados ou aferir as aprendizagens sistematicamente avaliadas.

A despeito dessas limitações de registro, e sob o amparo teórico de Toledo e Barrera-Bassols (2015), o fenômeno pode ser compreendido sob a égide da memória biocultural. Esta

ISSN: 2358-8829

categoria teórica ensina que os saberes sobre os recursos vegetais não operam de forma isolada, mas emergem da convivência histórica com o ecossistema e de processos culturais de transmissão e observação acumulada. Sob essa ótica, a transposição didática do tema enriquece o debate sobre a biodiversidade regional e a soberania dos territórios, ao mesmo tempo em que problematiza o racismo epistêmico que historicamente invisibilizou e desqualificou as produções intelectuais de matriz africana, frequentemente rebaixadas ao estatuto de práticas supersticiosas ou desprovidas de valor científico.

Diante disso, sustentamos a necessidade de manter uma rigorosa demarcação entre o reconhecimento cultural e a validação terapêutica biomédica. Não cabe inferir, no escopo deste artigo, que as plantas catalogadas pelos discentes possuam eficácia clínica chancelada, tampouco transmutar a intervenção curricular em prescrição de tratamentos ou incentivo ao abandono da medicina alopática. A proposta interdisciplinar deve orientar os estudantes a investigar as nomenclaturas populares, os usos tradicionais e as diretrizes de segurança farmacológica disponíveis em fontes oficiais confiáveis, pautando-se sempre pela conduta ética de respeito aos detentores do saber e pela salvaguarda de segredos comunitários restritos.

O terceiro eixo interpretativo debruça-se sobre a legitimidade do conhecimento produzido nos territórios tradicionais, identificando na atuação dos estudantes uma oportunidade de estreitar os laços entre a escola, a universidade e a comunidade quilombola. A partir dessa articulação, os saberes tradicionais passam a ocupar um lugar de destaque e visibilidade no espaço educativo formal. Esse movimento dialoga diretamente com a ecologia de saberes proposta por Santos (2009), na medida em que fomenta uma postura pedagógica horizontalizadora, pautada no diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento, em oposição à reprodução de hierarquias eurocêntricas que conferem monopólio de verdade apenas ao conhecimento institucionalizado ocidental.

Esse debate converge, outrossim, para as reflexões de Gomes (2017) acerca das pedagogias emancipatórias produzidas pelos movimentos negros. Ao transformar os saberes comunitários em objetos legítimos de estudo e relevância curricular, rompe-se com a representação histórica subalternizada da população negra, comumente restrita a narrativas de escravização, violência e opressão. Passa-se, em contrapartida, a reconhecer esses sujeitos históricos por sua sofisticação intelectual, produção tecnológica e participação ativa na construção sociocultural e política da sociedade brasileira.

Torna-se evidente, portanto, que a educação antirracista requer intencionalidade política e continuidade administrativa. Se uma atividade pontual é capaz de abrir fissuras na estrutura colonial do currículo, sua contribuição ganha densidade quando vinculada umbilicalmente ao

ISSN: 2358-8829

Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao planejamento das disciplinas, à formação docente continuada e à governança da comunidade. A validação dos saberes tradicionais deve caminhar pari passu com a reflexão crítica sobre o racismo estrutural, as desigualdades socioeconômicas e os processos históricos de apagamento.

À luz dos eixos discutidos, propomos uma sistematização pedagógica desenhada para salvaguardar o protagonismo quilombola e maximizar o potencial interdisciplinar do tema. Esclarece-se que as proposições dispostas no Quadro 1 não correspondem a etapas empiricamente executadas na experiência analisada, configurando-se como possibilidades de aplicação prática e desdobramentos pedagógicos derivados desta investigação.

Quadro 1 – Possibilidades pedagógicas para o trabalho com memória biocultural.

EIXO TEMÁTICO	POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
Memória e oralidade	Realização de rodas de conversa com integrantes da comunidade, mediante autorização, para compartilhar narrativas, experiências e conhecimentos transmitidos entre gerações.	Valorização da memória coletiva, da ancestralidade e dos processos de transmissão intergeracional dos saberes tradicionais.
Plantas medicinais e território	Identificação de nomes populares de plantas, observação do ambiente em que ocorrem e discussão sobre seus usos tradicionais, sem prescrição terapêutica.	Compreensão das relações entre biodiversidade, território, cultura e conhecimentos construídos historicamente pelas comunidades.
Linguagem, registro e autoria	Produção de relatos, glossários, cartazes e textos informativos com base nos conhecimentos compartilhados e nas fontes consultadas.	Desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, além do reconhecimento dos estudantes e dos detentores dos saberes como sujeitos produtores de conhecimento.
Educação das relações étnico-raciais	Discussão sobre a contribuição histórica e cultural das comunidades quilombolas e sobre a desvalorização dos conhecimentos produzidos pela população negra.	Fortalecimento do reconhecimento da diversidade cultural, do pertencimento e da reflexão crítica sobre o racismo e as desigualdades epistemológicas.
Ecologia de saberes	Promoção de atividades que estabeleçam diálogo crítico entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos,	Desenvolvimento do pensamento crítico, respeito à pluralidade de conhecimentos e valorização de práticas educativas inclusivas e antirracistas.

	considerando seus contextos, métodos e limites.	

Fonte: elaboração da autora (2026).

A sistematização expressa no Quadro 1 evidencia que a temática fitoterápica possui a potência de mobilizar múltiplos campos do saber e de fomentar aprendizagens significativas que amalgamam, de forma orgânica, o currículo escolar, a dinâmica territorial e a identidade quilombola. A transposição desse planejamento para a práxis concreta, contudo, permanece condicionada à estruturação de metodologias rigorosas, à disponibilidade de fontes documentais idôneas, ao engajamento político-institucional da comunidade e a um monitoramento pedagógico contínuo. Visando à avaliação sistemática dos desdobramentos dessa intervenção, revela-se indispensável documentar minuciosamente cada etapa do processo, coligir a produção intelectual e material dos discentes, inventariar as problemáticas emergentes durante os debates teóricos e explicitar, com clareza, os critérios axiológicos e epistemológicos adotados para a aferição do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação debruçou-se sobre as complexas intersecções entre memória, ancestralidade e saberes tradicionais em territórios quilombolas, elegendo os conhecimentos associados às plantas medicinais como matriz analítica para repensar a educação das relações étnico-raciais. A articulação teórica tecida entre os aportes de Halbwachs (2006), Santos (2009), Munanga (2020), Gomes (2017) e Toledo e Barrera-Bassols (2015) — sob a chancela do ordenamento jurídico-educacional brasileiro — permitiu descortinar esses saberes não como meras heranças estáticas, mas como componentes dinâmicos de processos coletivos de resistência, pertença identitária, soberania territorial e produção de ciência legítima.

Os resultados deste estudo indicam que a inserção crítica das epistemologias tradicionais no ambiente escolar possui a potência de descentralizar o currículo eurocêntrico, reposicionando as comunidades quilombolas na condição de sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A categoria de memória biocultural, mobilizada no exame das práticas fitoterápicas, revelou-se um fecundo elo de ligação entre a preservação dos ecossistemas e a transmissão intergeracional de matriz africana. Ademais, a perspectiva da ecologia de saberes ofereceu o suporte epistemológico necessário para defender a urgência de diálogos horizontais

ISSN: 2358-8829

entre a ciência acadêmica e o saber comunitário, rechaçando o racismo epistêmico sem prescindir do rigor e da segurança metodológica.

No horizonte da práxis pedagógica, a incorporação desses saberes fornece subsídios fundamentais para a materialização dos preceitos estabelecidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como pelas diretrizes operacionais da Educação Escolar Quilombola. Evidencia-se, contudo, que a efetivação dessa agenda política e pedagógica pressupõe o abandono definitivo de ações sazonais e folclorizadas. Torna-se imperioso investir em políticas robustas de formação docente continuada, integrar organicamente a temática aos planos de curso e, fundamentalmente, pactuar canais éticos de governança e respeito mútuo com as comunidades e com as lideranças que salvaguardam esse patrimônio imaterial.

Como limite intrínseco a esta pesquisa, cumpre assinalar que o corpus documental mobilizado para a análise contextual não forneceu dados plenamente suficientes para mapear a cartografia da comunidade, qualificar o perfil dos participantes, detalhar os procedimentos metodológicos de coleta ou mensurar os impactos avaliativos da experiência pedagógica em foco. À vista disso, as conclusões ora apresentadas configuram-se como uma interpretação de natureza teórico-contextual, abstendo-se da pretensão de comprovar efeitos causais estatisticamente mensurados. Para o adensamento de versões subsequentes deste manuscrito, projeta-se a incorporação de dados empíricos robustos da atividade, a identificação formal e autorizada do território investigado, a explicitação dos protocolos éticos e a contextualização técnica dos registros fotográficos.

Por fim, como vetor para investigações futuras, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas de cunho colaborativo e participante junto aos territórios quilombolas. Sugere-se a adoção de metodologias que incluam entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa consentidas, cartografias sociais e o acompanhamento etnográfico das rotinas escolares. Tais abordagens teóricas serão capazes de perscrutar como os saberes botânicos são ressignificados pelas novas gerações e quais arranjos institucionais favorecem sua integração ética e orgânica aos currículos. Conclui-se, em última análise, que saudar a memória e a ancestralidade quilombola na educação não se traduz em um olhar nostálgico ou passadista em direção ao ontem, mas no reconhecimento da presença viva, pulsante e indispensável dessas epistemologias para a refundação de uma escola autenticamente democrática, plural e antirracista.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais, Saberes tradicionais, Comunidades quilombolas, Educação antirracista, Memória biocultural.

REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho 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: CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html. Acesso em: 29 out. 2026.

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: CNE, 2012. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/05/diretrizes_curriculares_educacao_quilombola_mec.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.**

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.