



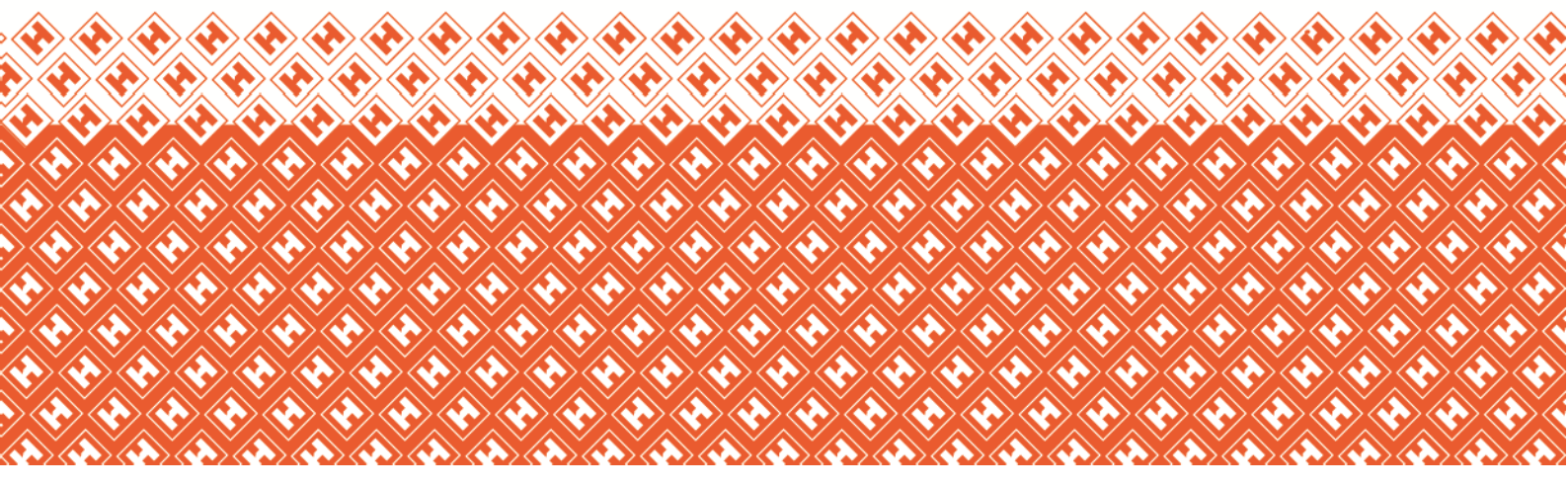
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELINAIDE FABRÍCIO DE ARAÚJO BARBOSA

**PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA,
DONA INÊS – PB**

Universidade Federal da Paraíba
Fevereiro de 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA



ELINAIDE FABRÍCIO DE ARAÚJO BARBOSA

**PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA, DONA INÊS –
PB**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a) Dr(a).
Itacyara Viana Miranda

JOÃO PESSOA – PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238p Barbosa, Elinaide Fabrício de Araújo.

Patrimônio cultural e ensino de história :
ressignificação da identidade na Comunidade Quilombola
Cruz da Menina / Elinaide Fabrício de Araújo Barbosa. -
João Pessoa, 2025.
143 f. : il.

Orientação: Itacyara Viana Miranda.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de história. 2. Educação antirracista. 3.
Patrimônio cultural. 4. Identidade quilombola. 5.
Saberes históricos - Espaço escolar. 6. Quilombo Cruz
da Menina - Dona Inês (PB). I. Miranda, Itacyara Viana.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 94:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Dissertação intitulada PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA, DONA INÊS – PB apresentada à Universidade Federal da Paraíba por ELINAIDE FABRÍCIO DE ARAÚJO BARBOSA, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar para a obtenção do título de Mestre.

Dissertação APROVADA em 27.02.2025 pela banca examinadora:


Prof(a). Dr(a). Itacyara Viana Miranda
Universidade Federal da Paraíba – ProfHistória UFPB/CE/CCHLA

Prof(a). Dr(a). Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal da Paraíba – ProfHistória UFPE
(Membro Titular Externo)



Prof(a). Dr(a). Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
Universidade Federal da Paraíba – ProfHistória UFPB/CE/CCHLA
(Membro Titular Interno)

RESUMO

Os quilombos são um símbolo de resistência negra, atravessados por uma história de escravidão no país. Na contemporaneidade, podem ser apreendidos pela dinâmica e complexa relação com seus territórios, culturas e patrimônio histórico, no curso de formação de identidades e luta por cidadania. O trabalho com o Quilombo Cruz da Menina, Dona Inês – PB, justifica-se pelo fato de que estudar a comunidade, é, pois, contribuir com a constituição de uma memória/história negra, de enfrentamento e ressignificação da narrativa eurocêntrica. Para além, é, pois, (re)constituir espaços em torno do fortalecimento das identidades quilombolas, dos discentes assistidos pela Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, uma vez que há uma problemática real em torno dos corpos negros, sendo o ambiente escolar, muitas das vezes, local de (re)produção de preconceitos. O objetivo traçado visa contribuir com o fortalecimento da Educação Patrimonial e Educação Antirracista, tomando como ponto de partida o estudo do patrimônio material da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, de modo a abordar aspectos da memória, territorialidade e a arte. Acerca do suporte teórico, tem-se nos conceitos de memória, patrimônio histórico, quilombo e identidade, a base da pesquisa. Enquanto metodologia apresenta-se como um estudo de caráter qualitativo, documental e de revisão bibliográfica. O produto, “Catálogo de Cores”, volta-se para uso na segunda fase do ensino fundamental, tendo como tema o patrimônio material quilombola, através de registro fotográfico e sua descrição, de maneira a projetar a memória transmitida, absolvida e interpretada por meio de objetos, edificações, esculturas e vestimentas. Essa proposta didática se situa na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, e tende ao diálogo do patrimônio histórico local, o ensino de História e a valorização das identidades negras, tomando como referência o patrimônio, o quilombo e os quilombolas da Cruz da Menina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação antirracista; Patrimônio cultural; Identidade quilombola; Saberes históricos no espaço escolar.

ABSTRACT

Quilombos are a symbol of black resistance in Brazil that is permeated by the history of slavery in the country. In contemporary times, they can be understood through the dynamicity and complexity of their territories, cultures and historical heritage, through the process of identity formation and the struggle for citizenship. The work with Quilombo Cruz da Menina, Dona Inês - PB, is justified by the fact that studying the community is a contribution to the (re)constitution of a black memory/history, and to the confrontation and redefinition of the Eurocentric narrative. In addition, it is an exercise in creating spaces that promote the strengthening of the Quilombola identities of students attending the Senador Humberto Lucena Municipal Elementary School, since there is a real issue concerning black bodies, with the school environment often being a place of the (re)production of discrimination. The objective of this work is to contribute to the consolidation of Heritage Education and Anti-Racist Education, taking as a starting point the study of the material heritage of the Cruz da Menina Quilombola Community, in order to address aspects of memory, territoriality and art. Regarding the theoretical support, the concepts of memory, historical heritage, Quilombo and identity are the bases of this research. As for the methodology, it is presented as a qualitative, documental and bibliographical study. The product, "Catalogue of Colors", is intended for use in the second phase of elementary school, addressing the theme of Quilombola material heritage through photographic records and their descriptions, in order to project the transmitted, absorbed and interpreted memory through objects, buildings, sculptures and clothing. This didactic proposal is located in the line of research of Historical Knowledge in the School Space, and leans toward the dialogue between local historical heritage, History education and the appreciation of black identities, taking as reference the heritage, the Quilombo and the Quilombolas of Cruz da Menina.

KEYWORDS: History education; Anti-racist education; Cultural heritage; Quilombola identity; Historical knowledge in the school environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capela de Cruz da Menina.....	21
Figura 2 - Igreja Assembleia de Deus.....	21
Figura 3 - Frente da Escola Municipal Educador Paulo Freire.....	24
Figura 4 - Registro das atividades do evento “Trilha Quilombola: do barro a chita.....	25
Figura 5 - Doceiras da Cruz da Menina, vendas dos doces na Comunidade.....	26
Figura 6 - Documento do Reconhecimento como Remanescente de Quilombo.....	35
Figura 7 - Sérgio Teófilo, artesão da Comunidade Cruz da Menina.....	39
Figura 8 - Esculturas em cerâmica, produzidas por alunos da E.M.E.F. Senador Humberto Lucena.....	40
Figura 9 - Bianca Silva, liderança quilombola Cruz da Menina.....	48
Figura 10 - Roda de conversa “O protagonismo das mulheres quilombolas”.....	49
Figura 11 - Pátio frontal da Escola Municipal Educador Paulo Freire.....	98
Figura 12 - Forno de queimar barro na Comunidade Cruz da Menina.....	99
Figura 13 -Esculturas em cerâmicas produzidas pelos quilombolas.....	100
Figura 14 - Esculturas em cerâmicas produzidas pelo artesão Sérgio Teófilo e Nalva Teófilo expostas no Museu Espaço da Memória em Dona Inês/PB.....	100
Figura 15 - Obras do artesão Sérgio Teófilo com madeira morta.....	101
Figura 16 - Ramona e Rafaela com seus turbantes.....	102
Figura 17 -Roupas produzidas pelas quilombolas que estão à venda para turistas.....	103
Figura 18 -Detalhes das roupas em crochê e chita.....	103
Figura 19 - Foto de adolescentes quilombolas, destaque para as vestimentas que estão usando.....	104
Figura 20 - Primeiro contato com os alunos quilombolas na Escola Municipal Educador Paulo Freire.....	108
Figura 21 - Visita do fotógrafo Renan a Escola Municipal Paulo Freire.....	109
Figura 22 - O quilombo e sua produção artística, ateliê do Sérgio Teófilo.....	110
Figura 23 - Mosaico de peças em madeira do Sérgio Teófilo.....	111
Figura 24 - Sede comunitária do Quilombo Cruz da Menina.....	112
Figura 25 -Capela Cruz da Menina.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1. DE PÉS DESCALÇOS: DO QUILOMBO AO PATRIMÔNIO, DO PATRIMÔNIO AO QUILOMBO.....	18
1.1 Memória e História da Comunidade Quilombola Cruz da Menina – PB	18
1.2 A Constituição de 1988 e as políticas de tombamento dos quilombos brasileiro.....	31
1.3 Patrimônio cultural material e comunidades remanescentes, identidades em construção.....	44
CAPÍTULO 2. PENSAR O QUILOMBO, EDUCAR PARA CIDADANIA.....	53
2.1 Por uma história decolonial, repensando o ensino de História.....	57
2.2 Resistir para existir, a força dos movimentos negros no Brasil.....	68
2.3 Debatendo as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-racial e a Lei 10.639/03, alcances e limites.....	80
CAPÍTULO 3. PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL MATERIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA.....	89
3.1 Representatividades em foco, visibilizando a arte e o patrimônio quilombo.....	91
3.2 Quilombo Cruz da Menina, Um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial e Antirracista.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE- Quilombo Cruz da Menina, Um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial e Antirracista.....	125

INTRODUÇÃO

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.
(Angela Davis)

Foi durante uma das aulas na Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, localizada na zona urbana do município de Dona Inês/PB, instituição que atende alunos e alunas da segunda fase do ensino fundamental, que surgiu a motivação para se trabalhar, em sala de aula, a perspectiva da Educação Antirracista. Enquanto ministrava as aulas de História, observei que os(as) alunos(as) quilombolas atendidos(as) na escola sofriam, com frequência, ataques verbais racistas e discriminatórios por parte dos(as) discentes não quilombolas, com frases do tipo: “Esse combustível de churrasqueira, é muito arengueiro”, além de outras expressões depreciativas fazendo referência à cor da pele.

Tal situação me levou a questionar: como que eu, professora de História, branca, poderia combater o racismo na escola? Como ser sensível e contribuir com a causa e a luta antirracista sem ferir ou invadir o espaço de protagonismo dos(as) alunos(as) quilombolas? A partir dessa reflexão inicial, surgiram muitas outras, pois era necessário um olhar específico para a realidade desses estudantes que estavam sofrendo preconceito.

Além disto, surgiu a inquietação de como estabelecer, pedagogicamente, estratégias de intervenção acerca da temática da igualdade e equidade. Seriam essas estratégias suficientes para gerar transformação nos sujeitos escolares? Uma reflexão sobre o quilombo e seu patrimônio histórico material poderia servir de base para ampliar o debate sobre os sentidos constitutivos de uma ou mais identidades que envolvem os conhecimentos sobre a história local? Essa conjuntura, sem sombra de dúvidas, nos motivou a traçar novos caminhos, tendo como ponto de partida uma reflexão crítica elaborada a partir da troca de experiências com colegas professores(as) de outras áreas do saber. Nesse percurso, constatamos ser de grande importância o reconhecimento do patrimônio quilombola como parte das estratégias pedagógicas voltadas para a promoção da Educação Antirracista.

Diante dessa problemática, consideramos o posicionamento de Beatriz Nascimento (2021), que defende o conceito do “corpo como quilombo”, a ideia de que o corpo negro, na experiência da diáspora africana, pode ser visto como um espaço de resistência e afirmação cultural, assim como os quilombos eram espaços de resistência à opressão. A autora utiliza o

conceito de quilombo para ilustrar como o corpo negro, ao resistir às normas e violências impostas pela sociedade dominante, se torna um lugar de luta e construção de identidade. Dessa maneira, Beatriz Nascimento (2021) analisa que o corpo negro é tanto um espaço físico quanto simbólico, podendo ser entendido como um quilombo, que representa um processo contínuo de resistência na construção de alternativas culturais e sociais ao longo da história do Brasil.

Nessa direção, entendemos que o quilombo é mais do que um território físico, ele é circularidade, na medida em que é representado por esses(as) estudantes, que, por ora, convivem na Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena. Os ataques preconceituosos que relatamos mais acima colocam em evidência esse corpo negro, o quilombo. É preciso ressaltar que a assimilação do conceito do “corpo como quilombo” por parte dos(as) estudantes, professores(as) e, enfim, de toda a comunidade escolar, é um parâmetro muito importante para a constituição das identidades, o reconhecimento de um patrimônio histórico-cultural e para o exercício efetivo da cidadania, com vistas à promoção de uma formação mais equânime e de relações de respeito entre estudantes quilombolas e não quilombolas.

Logo, a escolha da temática também foi impulsionada pelo fato de defendermos uma prática escolar que contribui para uma sociedade menos desigual. Em vista disso, nossa intenção foi desenvolver uma educação de base antirracista nas aulas de História, trazendo elementos da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme preconiza a Lei 10.639/2003.

Dessa forma, uma questão central a ser alcançada no ensino de História, por meio de estratégias metodológicas baseadas na Educação Patrimonial e Antirracista, é a mudança de atitude dos(as) estudantes. Isso se dará pelo despertar do interesse por valores antirracistas e pela compreensão da importância indispensável da preservação do patrimônio cultural, a partir da autoidentificação como sujeitos históricos, em relação ao espaço e ao tempo nos quais estão inseridos socialmente. Assim, busca-se consolidar o protagonismo de uma visão crítica e reflexiva, permeada pela construção da consciência histórica de estudantes quilombolas e não quilombolas, considerando os problemas existentes até o presente momento.

Considerando isso, e para melhor direcionar o trabalho a ser desenvolvido na escola, selecionamos o patrimônio material como elemento propulsor da pesquisa. Contudo, antes disso, é preciso compreender quem são esses(as) alunos(as) quilombolas. Ao longo da dissertação, chamaremos a atenção para o fato de eles(as) terem vindo de uma realidade educativa distinta, a saber: a Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada no território de Cruz da Menina, na zona rural do município de Dona Inês. A referida escola foi construída

e inaugurada em 1999, tendo sua criação legitimada pelo decreto nº 652, de 19 de abril de 2001. A autorização de funcionamento foi concedida pelo Conselho Municipal de Educação para a Educação Infantil (Pré-Escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das resoluções nº 13, de 04 de junho de 2014, e nº 29, de 05 de dezembro de 2014¹, respectivamente.

É preciso evidenciar que a escola tem como proposta o fomento da identidade quilombola, fortalecendo e incentivando o protagonismo negro no espaço social brasileiro. Nessa perspectiva, as discussões sobre as identidades quilombolas e os processos de resistências tornam-se um elemento central no ato educativo e nos saberes construídos no espaço escolar. A valorização da territorialidade, da memória e do patrimônio cultural quilombola constitui, portanto, um objeto de luta, enquanto o quilombo se apresenta como símbolo de ancestralidade e afirmação identitária.

É possível que, neste momento, surja um questionamento por parte de você, leitor: se a escola quilombola Educador Paulo Freire é uma experiência exitosa e instigante de Educação Antirracista em Dona Inês, por que não estudar esse espaço educativo? A resposta talvez esteja no fato de que, fora dela, no âmbito de outras instituições de ensino regular -como é o caso da Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, com a qual trabalhamos-, somos provocados a refletir sobre aquilo que estamos fazendo. Não faz sentido apenas promover uma continuidade do que já foi realizado nos anos iniciais dos(as) discentes quilombolas junto à sua comunidade educativa, mas, além disso, compreender o que é possível ser feito dali em diante.

Esse momento ocorre quando esses(as) estudantes rompem a bolha do quilombo e se lançam em outro espaço de escolarização, que, na maioria das vezes, não se preocupam em problematizar, debater e analisar o lugar do negro no universo social, nem em fortalecer essas identidades. Segundo Stuart Hall (2006), a identidade não é uma essência fixa e inalterada na história ou na cultura. Ao contrário, as identidades culturais em diáspora negra são constituídas por meio de pontos de identificação fundamentados nos discursos da história e da cultura. Elas não são, portanto, uma essência, mas um posicionamento político.

Posto isso, documentos como a Constituição Federal Brasileira de 1988 nos auxilia no debate em torno da apreensão dos remanescentes quilombolas, do direito ao reconhecimento da propriedade e a política de tombamentos. Diante do exposto, realizamos a leitura de que as

¹ Projeto político pedagógico da Escola Municipal Educador Paulo Freire (2023).

políticas públicas, nessa direção, perpassam os movimentos de luta e resistência, que têm na historicidade do passado colonial as marcas existenciais do povo negro. Outros suportes, tais como “*O Guia Básico de Educação Patrimonial*”, de Maria Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro (1999), também nos amparam e fortalecem a escrita desta pesquisa, sendo o patrimônio material -categoria que selecionamos para a execução da pesquisa- abordado dessa forma no texto dissertativo.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o patrimônio material refere-se aos bens tangíveis que possuem valor cultural, histórico, artístico, científico ou social, sendo essenciais para a identidade e a memória de uma sociedade. Esses bens podem ser imóveis (como monumentos, edifícios e sítios arqueológicos) ou móveis (como objetos, utensílios e obras de arte). O patrimônio material é protegido e preservado para garantir que as futuras gerações tenham acesso à história e à cultura de seu povo. Ao tratar do patrimônio material, o IPHAN reforça a importância da conservação para a preservação da memória coletiva da sociedade, reconhecendo esses bens como fundamentais para a compreensão da história e da cultura nacional.

Nesse cenário, e tomando como suporte o patrimônio material, julgamos importante discutir os valores de uma educação plural e antirracista, em conformidade com a memória histórica da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, onde a resistência se manifesta também pelo seu patrimônio material, que, é preciso dizer, muitas vezes não está nos livros e nem compõem o cardápio dos saberes instituídos cientificamente no currículo oficial de educação. Evidenciamos que a definição de Educação Antirracista aqui anunciada parte do diálogo com Barry Troyna e Bruce Carrington (1990):

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Troyna; Carrington, 1990, p. 1).

Como se observa, para a aplicabilidade de uma Educação Antirracista, é preciso pensar em um planejamento pedagógico atento à perspectiva da equidade, em um currículo inclusivo e em estratégias de ensino-aprendizado que tomem como elemento, por exemplo, uma ideia de igualdade. De acordo com o que argumenta David Gillborn (1995), a Educação Antirracista deve ser presença viva nas salas de aula, estimulando o debate entre os(as) alunos(as) em meio

às suas diversidades. É estímulo e desafio ao mesmo tempo, na medida em que permite que os(as) discentes explorem o racismo a partir de diferentes perspectivas.

Ainda nesse sentido, ao debater sua aplicabilidade, Eliane Cavalleiro (2001) propôs algumas ações em prol de uma educação para a igualdade, são elas: o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira; a busca permanente de conhecimento sobre o racismo e suas manifestações no cotidiano escolar; a necessidade de repudiar qualquer atitude preconceituosa ou discriminatória, tanto na sociedade quanto no ambiente escolar; e a promoção de uma história crítica sobre os diferentes grupos que compõem a história brasileira. Logo, contextualizar o ensino de História no espaço escolar envolve a análise de diferentes fontes e perspectivas. Busca-se, portanto, desenvolver nos(nas) estudantes as habilidades críticas para avaliar informações e distinguir entre fatos e opiniões, considerando múltiplos pontos de vista e fatores. Isso contribui para o estudo do patrimônio cultural quilombola sob a ótica dos valores democráticos, dos direitos humanos e da justiça social.

De acordo com Claudivan Sousa e João Silva (2020), há uma insuficiência de materiais didáticos e paradidáticos voltados para o ensino da história dos quilombos, o que vai de encontro ao que observamos em sala de aula. Os livros didáticos, por exemplo, abordam a temática de forma mais voltada para o passado, principalmente em relação às comunidades quilombolas do período colonial e imperial. Vale acrescentar que essas temáticas geralmente aparecem por meio de textos complementares, os quais são, muitas vezes, desconsiderados pelos(as) docentes.

Dessa maneira, ao destacar o Quilombo Cruz da Menina e suas nuances em relação ao seu patrimônio material, buscamos estabelecer caminhos que possam contribuir para o ensino de História, sobretudo na perspectiva da educação patrimonial do município de Dona Inês, na Paraíba. Trata-se de uma estratégia pedagógica combativa, alinhada à dinâmica de uma educação antirracista. Esses modos de pensar a prática docente e o ensino de História, atentos às práticas que visam à promoção da equidade, corroboram com o objetivo aqui proposto para a pesquisa: contribuir com o fortalecimento da Educação Patrimonial e da Educação Antirracista no espaço escolar, tomando como ponto de partida o estudo do patrimônio cultural e material da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, com foco nos aspectos de memória, territorialidade e a arte.

Como objetivos específicos: apresentar um debate em torno da memória histórica da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, considerando, para isso, as políticas de tombamento

dos quilombos no Brasil, bem como a compreensão dos usos do patrimônio cultural como elemento fortalecedor de identidades; debater o ensino de História e a história local, estabelecendo interlocuções com a perspectiva decolonial, tendo como ponto de partida a análise da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e, por fim, elaborar um catálogo do patrimônio cultural material quilombola da Cruz da Menina, que possa auxiliar as aulas de História como recurso didático para as propostas de uma educação de base antirracista.

O catálogo é destinado ao Ensino Fundamental II e, enquanto recurso pedagógico pode ser utilizado de forma interdisciplinar entre os componentes de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, com o intuito de promover uma aproximação com os valores quilombolas e de fomentar a consciência histórica dos(as) estudantes para a preservação do patrimônio cultural e o fortalecimento das identidades sociais negras, por meio do contato com a realidade do quilombo.

No que diz respeito ao referencial teórico, para além da base de entendimento da Educação Antirracista e da Educação Patrimonial, destaca-se a relevância do conceito de memória. Nesse sentido, Pierre Nora (1993) pontua que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; o que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada [...] (Nora, 1993, p.9).

Sob essa perspectiva, a memória da Comunidade Quilombola Cruz da Menina é entendida como múltipla e coletiva, sendo fundamental para a autodefinição da identidade quilombola. Essa memória coletiva se insere em uma dinâmica que envolve o espaço, o gesto, a imagem e o objeto (Nora, 1993; Rüsen, 2014). É importante frisar que a memória, nessa ótica, nos ajuda a refletir sobre o quilombo e seu patrimônio material.

Debater o ensino de História e a memória, com vistas a interlocuções com a perspectiva decolonial, torna-se ainda mais relevante, considerando a necessidade de deslocar o eixo estabelecido pela história eurocêntrica. A decolonialidade, segundo Luciana Ballestrin (2013), é um conceito cunhado pelo Grupo Modernidade/Decolonialidade, composto por latino-americanos que surgiram e se organizaram por volta de 1998. Esse grupo produziu, entre outras

iniciativas, um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105) conhecido como giro decolonial.

Dentre os principais intelectuais do movimento Modernidade/Decolonialidade, destaca-se Aníbal Quijano (2005), que ressalta a:

[...]incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

De acordo com o autor, o colonialismo europeu e o poder colonial fizeram com que todas as experiências históricas e culturais fossem formuladas em torno de uma única ordem cultural, centrada na hegemonia eurocêntrica. Nesse sentido, a decolonialidade busca refletir sobre outras subjetividades, culturas e, principalmente, sobre a produção do conhecimento que não seja exclusivamente branca e europeia.

Certamente, esse é um conceito que percorre a construção do produto intitulado “*Quilombo Cruz da Menina-PB, um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”, material que se pretende atravessar pela decolonialidade do saber. Sua elaboração visa contemplar o registro fotográfico descritivo da arte sacra, dos monumentos arquitetônicos, do artesanato, das vestimentas, dos instrumentos de trabalho, entre outros elementos do patrimônio material.

No que se refere à metodologia, afirmamos que a pesquisa é de cunho qualitativo documental. “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, [...] buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. [...]” (Godoy, 1995, p.21).

Além disso, nos amparamos em uma revisão bibliográfica. Primeiramente, realizamos um levantamento da historiografia existente sobre a Comunidade Quilombola Cruz da Menina, a saber: “*Organização e resistência no cotidiano da Comunidade Quilombola Cruz da Menina*” (2006), de autoria de Elinaide Araújo (2006); “*O cotidiano das mulheres na Comunidade Cruz da Menina*”, de autoria de Maricélia Araújo (2006); o cordel “*Dona Inês, filha de uma paixão*”,

Mariano Ferreira (2013); a monografia “*A formação de professores (as) e a educação escolar quilombola: identidade da criança negra na Comunidade quilombola Cruz da Menina no município de Dona Inês-PB*”, de Carlos Sousa (2021); e a dissertação “*Ser Mulher Negra e Quilombola: As trajetórias das resistências comunitárias das mulheres do quilombo Cruz da Menina Dona Inês/PB (2005-Tempo presente)*”, de Fernanda Oliveira (2024).

Após o levantamento bibliográfico, coletamos fotografias do patrimônio material do quilombo, como, por exemplo, fotografias de esculturas em cerâmica, produzidas pelos(as) alunos(as) da Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, durante o projeto “Mais Cultura”, ministrado pelo artesão quilombola Sérgio Teófilo no ano de 2010. Tais cerâmicas estão em exposição tanto na escola em questão quanto no Museu Espaço da Memória, localizado na região urbana do município de Dona Inês.

Além dessas fotografias, levantamos também imagens de alguns espaços do território de Cruz da Menina. São elas: fotografia do muro da Escola Municipal Educador Paulo Freire, fotografia da Associação da Comunidade dos Remanescentes de Quilombos Cruz da Menina (ACRQCM) e das esculturas produzidas pelo quilombola Sérgio Teófilo.

Por fim, fizemos levantamento de documentos institucionais, como a Constituição Federal da República Brasileira (1988), conforme já referenciado anteriormente; a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-racial; o processo de Certificação da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, da Fundação Cultural Palmares²; e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Educador Paulo Freire, no ano de 2023.

A terceira e última etapa da pesquisa constitui a elaboração do produto “*Quilombo Cruz da Menina-PB, um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”, já indicado nesse texto. A descrição do patrimônio material do Quilombo Cruz da Menina visa projetar a memória transmitida, absorvida e interpretada a partir do elemento da cultura material. Nesse sentido, pretendemos que, com o catálogo, ele poderá ser utilizado de maneira interdisciplinar no futuro, conforme já mencionado anteriormente, considerando que este é o projeto piloto de seu uso, iniciaremos como recurso nas aulas de História da Escola Municipal do Ensino Fundamental

² A Fundação Cultural Palmares é uma instituição brasileira criada para promover a preservação e a valorização da cultura afro-brasileira. Foi fundada em 1988 e está vinculada ao Ministério da Cultura do Brasil. A fundação tem como objetivo principal reconhecer, preservar e promover a memória e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, além de atuar em questões relacionadas à igualdade racial e ao combate ao racismo. Entre suas atividades, a Fundação Cultural Palmares realiza pesquisas, oferece apoio a projetos culturais, promove eventos e publica materiais relacionados à cultura afro-brasileira. Também é responsável por gerenciar o registro de terreiros e outras manifestações culturais afro-brasileiras, bem como por realizar estudos sobre a contribuição dos negros para a história e a cultura do Brasil.

Senador Humberto Lucena. O catálogo, como produto, é fruto de uma ressignificação de práticas já instituídas, com posições de olhares para além do conjunto de conhecimentos históricos assentados na perspectiva eurocêntrica, por meio da tentativa de reconhecimento do patrimônio material do Quilombo Cruz da Menina.

Acerca da divisão da dissertação, temos a distribuição de três capítulos: primeiro capítulo, intitulado “De pés descalços: do quilombo ao patrimônio, do patrimônio ao quilombo”, no qual traçamos a memória e a história da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, uma comunidade rural e negra, no município de Dona Inês, na Paraíba. A partir de sua memória, estabelecemos um diálogo com aspectos da Educação Patrimonial e Antirracista, além de analisar algumas das políticas de tombamento dos quilombos no Brasil.

O segundo capítulo, “Pensar o quilombo, educar para cidadania”, aborda as questões que envolvem o ensino de História e a história local, destacamos a Lei 10.639/03 e a importância do estudo da história dos negros no Brasil. O terceiro e último capítulo, denominado “Patrimônio cultural material da comunidade Quilombola Cruz da Menina”, trata da elaboração e apresentação do produto “*Quilombo Cruz da Menina-PB, um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”, buscando contribuir com o fortalecimento da identidade quilombola e dando ênfase ao exercício da equidade e da cidadania junto à disciplina de história.

Por fim, informamos que esta é uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFPB (PROFHISTÓRIA), especificamente, da linha “Saberes Históricos no Espaço Escolar”.

CAPÍTULO 1 - DE PÉS DESCALÇOS: DO QUILOMBO AO PATRIMÔNIO, DO PATRIMÔNIO AO QUILOMBO

Entre os desafios que se apresentam diariamente à dinâmica da sala de aula e o ensino de História, destaca-se o debate em torno do racismo e do preconceito étnico existente no Brasil. Nessa direção, damos relevância a um aspecto da luta ao tomar como objeto de pesquisa a valorização do patrimônio cultural quilombola e a efetivação de políticas públicas destinadas ao reconhecimento territorial das comunidades remanescentes no país. Além disso, compreendemos que essa é uma temática que exige do(a) professor(a), especialmente do(a) professor(a) de História, novos olhares e metodologias que atendam melhor ao enfrentamento do racismo estrutural e seus desdobramentos. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer os processos de discriminação, exclusão e violências históricas sofridas pela população negra. Após esse reconhecimento, deve-se fortalecer o processo de transformação das mentalidades, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, conforme indicam as políticas educacionais brasileiras.

É necessária a implementação de novas formas de ensino que apresentem propostas didáticas sensíveis à temática étnico-racial, formulando caminhos possíveis para a instrumentalização das aulas de História e de outras áreas do saber. Essas propostas devem problematizar e valorizar a cultura, a identidade quilombola e a memória desse povo. A pesquisa aqui apresentada tem, em seu capítulo 1, o objetivo de discutir a memória histórica da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, localizada em Dona Inês, na Paraíba, considerando o patrimônio cultural material como um elemento fortalecedor de identidades. Além disso, busca enfatizar o território quilombola e as políticas de tombamento.

1.1 Memória e história da Comunidade Quilombola Cruz da Menina – PB

Queremos começar dizendo que não será tarefa fácil perseguir a memória e a história da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, pois, apesar de nos referirmos a ela como núcleo de resistência, ainda há muito pouco em termos de uma escrita historiográfica ou mesmo memorialista que trate da comunidade. Nessa direção, tentamos responder a uma pergunta que pode até parecer óbvia, mas que carrega complexidade em si: o que seria um quilombo?

Responder ao questionamento é ir em busca da representação identitária da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, não sendo possível falar sobre ela sem uma compreensão do que ela é. No período colonial brasileiro, os quilombos eram territórios que abrigavam grupos negros em busca de liberdade, mas não apenas isso; eram espaços de organização social e de reafirmação de valores culturais. Utilizamos o livro de João Reis e Flávio Gomes (2012), “*Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*”, para destacar o conceito de *kilombo* próprio dos africanos da etnia banto, que descreve:

O *kilombo* era uma sociedade guerreira ovimbundo com rituais de iniciação muito precisos e com uma disciplina militar estrita. A magia associada aos seus dirigentes, bem como sua destreza militar, permitia que esses bandos de guerreiros imbagalas dominassem os bantos, no final do século XVII. Os guerreiros do *kilombo* forneciam cativos em troca de bens europeus” (Reis; Gomes, p.33).

Ainda utilizando a descrição de Reis e Gomes (2012), destacamos algumas das características da dinâmica e organização do espaço social de Palmares, um dos, ou o mais popularmente conhecido quilombo brasileiro:

Os documentos históricos referem-se à existência de casas, ruas, capelas, estátuas, estábulos e até palácios. Os palmarianos cultivavam milho, mandioca, feijão, batata-doce, além de cana-de-açúcar e banana. Em 1671, Fernão Coutinho encontrou fundições e oficinas; e os palmarianos produziam, também, cerâmicas e obras em madeira. Uma boa parte da tecnologia do quilombo deve ter sido desenvolvida nas fazendas, durante o cativeiro. Os índios interagiam com os escravos, seja como companheiros de desventuras, seja como parceiros comerciais, ou de outras formas. As tecnologias indígenas – do fabrico da cerâmica à preparação de redes, passando pela pesca e o processamento da mandioca – foram apropriadas e, muitas vezes, desenvolvidas pelos escravos (Reis; Gomes, 2012, p. 38).

Após apresentadas as definições e algumas das características principais de um quilombo em termos de estrutura, iniciamos a localização da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, situada na zona rural do município de Dona Inês, na Paraíba. Como mencionado anteriormente, essa comunidade pertence à microrregião do Curimataú Oriental. Em meados do século XIX, a cidade de Dona Inês foi rota de passagem de tropeiros, vaqueiros e retirantes, e a história da Comunidade Cruz da Menina foi marcada por essas atividades de circulação de comércio e pessoas. Considerando tal elemento, é oportuno apresentar uma narrativa histórica sobre a origem do nome do quilombo, pois entendemos que a memória de um povo deve ser

analisada a partir de sua dimensão espacial e social, como exemplificado pela tradição oral no território de Cruz da Menina, que relembra:

[...] no ano de 1956 a comunidade foi renomeada para “Cruz da Menina” devido a uma história de injustiça social que ocorreu no território no século XIX [...] Foi durante a grande seca que afetou o nordeste brasileiro em 1877 que uma criança chamada Dulce, juntamente com a sua mãe de nome Olindrina, o seu pai que não se sabe o nome, e uma ajudante da família chamada Maria Caetano vinham em peregrinação do sertão da Paraíba. Essa família se dirigiu até a fazenda do Major João Antônio que ficava nas proximidades do território quilombola e lhes pediram água e comida para a criança que já se encontrava debilitada. O fazendeiro negou-lhes e a família andou mais um pouco, encontrou uma vertente de água, a menina bebeu mas não resistiu e morreu ali mesmo. Então, os pais da pequena Dulce regressarão a fazenda do Major João Antônio e lhe pediram a mortalha para sepultar a criança, arrependido de ter negado anteriormente a água e comida para criança e ela ter vindo a óbito o fazendeiro lhes deu a mortalha. O pai da menina sepultou a sua filha e no outro dia a mortalha foi parar na fazenda, sem ninguém a ter levado. Este fato foi visto pelos religiosos como um milagre (Oliveira, 2024, p. 53).

A citação acima refere-se a uma narrativa conhecida entre os(as) membros da comunidade quilombola. Fato é que devemos considerar, como primeiro elemento, o anúncio da década de 1870 pela historiografia como sendo o período das grandes secas, o que fortalece o argumento da narrativa em torno dos retirantes. Por outro lado, o episódio acabou por reproduzir, mais tarde, a justificativa para a origem do nome atual desse lugar. Sabe-se que é necessário considerar as circunstâncias históricas que projetam as experiências dos sujeitos comuns, suas memórias individuais e coletivas.

No entanto, apesar de o acontecimento ser destacado como um marcador da temporalidade e do território da Cruz da Menina é importante observar que há uma memória construída. Os nomes dos personagens, por exemplo, foram adicionados de forma provavelmente fictícia, visto que as pesquisas realizadas até o momento não conseguiram encontrar pistas ou comprovação documental, nem mesmo referências orais nos depoimentos dos quilombolas quanto aos nomes dos personagens dessa história. Sugerimos que essa memória foi sendo tecida em favor de interesses turísticos na localidade, acrescentando elementos imaginários que particularizam a narrativa histórica e aproximam a comunidade de influências das religiões católica e evangélica. Deve-se levar em consideração que, mesmo diante da força dessas religiões, há resistências, seja na história, com a aproximação dos nomes dos santos católicos com a religião de matriz africana ainda no período colonial brasileiro, ou quando pensamos nos toques de tambores, no rodopio das saias e dos cocos de roda.

Figura 1- Capela de Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 2- Igreja Assembleia de Deus



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Embora se destaque o fator de resistências das religiões de matriz afro, as imagens acima reforçam a influência do catolicismo e das religiões de origem pentecostal, como é o caso da Assembleia de Deus, dentro da Comunidade Quilombola Cruz da Menina. A presença do catolicismo é mais antiga do que a dos evangélicos em território quilombola e revela o impacto

dessas religiões sobre a vida dos quilombolas, moldando comportamentos e definindo uma direção orientada pelos símbolos e valores religiosos de cada uma delas.

No entanto, é importante considerar o traço de resistência representado pela aproximação dos nomes dos santos católicos com os elementos das religiões de matriz africana. Vale lembrar que as religiões afro-brasileiras têm origem na experiência traumática da escravidão vivida pelos seus fundadores, ou seja, pelos povos trazidos violentamente do Continente Africano entre os séculos XVI e XIX para o Brasil. Durante os 300 anos dessa prática, quase cinco milhões de africanos desembarcaram em solo brasileiro, onde foram submetidos a regimes desumanos de violência.

Isto posto, é importante também dimensionar a representatividade da capela na comunidade, considerando sua relação com uma narrativa e memória histórica que se sustenta em um imaginário religioso. Construída por Manoel Alves de Lima, a capela recebe, no dia 1º de novembro de cada ano, peregrinos que vêm pagar as suas promessas à “menina Dulce”, considerada como santa. Conforme observamos, o nome da Comunidade Cruz da Menina surgiu como uma alusão crítica e direta à situação de seca e às desigualdades humanas. A capela teria sido construída no local onde a menina faleceu. Essa narrativa reflete um anseio por justiça social, igualdade, direito à terra e, em última instância, o direito à vida. Mais que isso, foi em torno de uma crença e fé que a cruz da menina teria sido erguida, dando início aos relatos de milagres de cura.

Sem sombra de dúvidas, estamos diante de duas questões relevantes a serem comentadas: a desigualdade econômica, que coloca a ideia de classe como foco da narrativa, e a questão racial, que emerge de forma periférica. Por consequência, é oportuno trazer à tona o debate sobre a naturalização de uma ideologia de exploração e violência, a qual estabelece mecanismos de subtração dos valores culturais, especialmente aqueles constituídos pelas religiões de matriz africana.

Tanto uma quanto a outra questão nos leva a refletir sobre a ideia de representação apresentada por Roger Chartier (1990), que defende que toda representação é apropriação e toda apropriação é representação. Dessa forma, Chartier (1990) discorre sobre a noção de representação como um instrumento teórico-metodológico de análise da história cultural:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza [...] As percepções do social

não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 1990, p. 17).

Conforme se identifica, a representação em torno da memória da comunidade nasce dessa dualidade entre o oprimido, discriminado, e seu opressor, independente da situação narrada. Essa história descreve uma família de retirantes que teriam vindo do sertão, fugindo da seca e de suas consequências socioeconômicas. A figura do opressor surge na forma do fazendeiro, enquanto a morte é retratada como fatalidade resultante do descaso com a vida dos pobres. Não se sabe se a menina Dulce era uma criança negra; contudo, hipoteticamente, podemos considerar que a vulnerabilidade social é um problema antigo e que está intimamente relacionado a um fator que não pode ser desconsiderado: a cor.

Retornando ao debate sobre a memória, Pierre Nora (1993) argumenta que este “[...] é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.” (Nora, 1993, p.7). A memória da Comunidade Quilombola da Cruz da Menina se insere, certamente, nessa dinâmica de espaço, gesto, imagem e objeto, pois ganha vida toda vez que é contada e ressignificada por aqueles que ouvem essas lembranças. O nome da comunidade é, sem dúvida, parte dessa memória enraizada no concreto, constantemente revisitada pelos(as) quilombolas e carregada de significado para a construção de sua identidade.

Um papel importante tem sido desempenhado, em torno dessa memória, pela Escola Municipal Educador Paulo Freire, presença viva na comunidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado de forma coletiva, destaca a sanção da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica. O documento ressalta o compromisso da unidade escolar em contemplar um ensino que valorize a cultura negra e a sua contribuição para a sociedade, promovendo a formação integral e o desenvolvimento humano dos(as) alunos(as). Sua missão é “vivenciar princípios e orientações para a organização e consolidação de práticas educativas que associam

escolarização, educação das relações étnico-raciais e etnodesenvolvimento sustentável e solidário”.

Figura 3- Frente da Escola Municipal Educador Paulo Freire



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

As pinturas do muro fazem referência às práticas culturais, como a capoeira, que os quilombolas ainda conservam no interior da comunidade. Além disso, observamos que essa manifestação é uma forma de reconhecimento da identidade e de superação das desigualdades sociais e étnico-raciais, tornando visível um dos objetivos da escola: explorar temáticas afrodescendentes desde a Educação Infantil. Dessa forma, busca-se fornecer à criança metodologias que promovam a construção da autoafirmação da identidade negra.

Na Comunidade Quilombola Cruz da Menina, as principais atividades econômicas desenvolvidas são: agricultura de subsistência (feijão, milho, fava); a pecuária (criação de aves, caprinos e suínos); artesanato; culinária; e o turismo. No entanto, a maioria das famílias depende de trabalhos prestados na capital do estado, João Pessoa, atuando como pedreiros ou ajudantes de obras, além de trabalhos domésticos na zona urbana do município. Também há mulheres que trabalham como cabeleireiras, tanto na própria comunidade quanto na cidade.

Acerca do turismo, e de acordo com informações do site oficial da Prefeitura Municipal de Dona Inês³, a cidade em questão passou a desenvolver um roteiro turístico que promove a visibilidade do patrimônio histórico e cultural quilombola, por meio do projeto: “Trilha

³ Para mais detalhes acesse: <https://pmdonaines.pb.gov.br/>. Acessado em 21. out. 2024 às 10:22.

Quilombola: do Barro à Chita”. A cooperação entre gestores públicos, a comunidade local e o Sebrae foi essencial para a implementação do projeto, que visa à preservação e celebração da cultura quilombola.

Figura 4- Registro das atividades do evento “Trilha Quilombola: do barro a chita”



Fonte: Site Prefeitura Municipal de Dona Inês⁴.

Outro destaque importante é a fabricação e venda de doces na comunidade, realizada pelas doceiras quilombolas Dione e Marciélia, que constitui uma fonte de renda extra. O doce de fabricação caseira tem a marca “Quilamba Doces”. A seguir, uma imagem das doceiras vendendo seus produtos durante um evento denominado “Café Quilombola”, servido ao ar livre na área do anfiteatro da Cruz da Menina. Esse evento acontece em um ponto estratégico da comunidade, com vista para o pôr do sol local. Na ocasião, são servidos café, bolo pé de moleque, beiju, tapioca, geleia e doces feitos de frutas típicas da região, como umbu, acerola, entre outros, tudo acompanhado pelo som de uma banda de pífano.

⁴ Disponível em: Arquivos Notícias - Prefeitura de Dona Inês - PB (pmdonaines.pb.gov.br). Acessado em 14. out. 2024 às 09:20.

Figura 5- Doceiras da Cruz da Menina vendendo seus doces



Fonte: Site prefeitura municipal de Dona Inês⁵.

A comunidade também conta com os recursos provenientes dos pagamentos de benefícios sociais fornecidos pelo governo federal, bem como dos agricultores aposentados e dos pensionistas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Aos membros da associação quilombola são oferecidos cursos de formação continuada para atender às suas necessidades e aprimorar as habilidades de seus habitantes. Exemplos desses cursos incluem: o Projeto Cooperar/Associação, convênio de número 1999/2011; o Curso de Construção de Cisternas para membros da comunidade, com público-alvo composto por homens e mulheres; e o curso do grupo de mulheres “Costurando Raízes”, que resultou na aquisição de cinco máquinas de costura para uso coletivo nas atividades da comunidade.

Ao anunciar, ainda que minimamente, os traços da comunidade – sejam eles espaciais, culturais ou arquitetônicos –, evidenciamos uma memória que pode ser tanto individual quanto coletiva. Esse papel está inevitavelmente associado à compreensão de quem somos enquanto sujeitos históricos, relacionando-se, assim, com a preservação do patrimônio cultural e a construção da identidade quilombola. A respeito dessa questão, Maria Horta (1999) afirma: “O conhecimento crítico e a apropriação consciente do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (Horta, 1999, p.4).

⁵ Disponível em: <https://serradedonaines.com.br/2023/09/29/cafe-quilombola/>. Acessado em 14. out. de 2024, às 09:28.

No caso da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, isso se torna ainda mais evidente, pois é por meio do grupo que a identidade quilombola se fortalece. A reflexão da autora nos leva a analisar o processo de ensino e aprendizagem a partir da valorização da memória e da construção da identidade. É importante destacar que, por muito tempo, a história entendeu a memória com base em suportes como a comemoração de datas importantes e o documento escrito. Este último permitiu que as informações fossem preservadas no tempo e no espaço e possibilitou que, ao passar da esfera auditiva para a visual, fosse possível “reorganizar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas” (Godoy, 1977 *apud* Le Goff, 2003, p. 429). Para o ensino de História e os desdobramentos propostos neste trabalho dissertativo, é essencial que os(as) discentes compreendam o conceito de memória. Isso se faz necessário porque o debate sobre o patrimônio material do Quilombo Cruz da Menina está profundamente atravessado por uma carga significativa de sentidos sobre o que se lembra e como se lembra, pois:

A cultura histórica está sintetizada em sua presença na dimensão pública da universidade, do museu, da escola, da administração pública e privada, das mídias, e de todas as outras instituições culturais que se pretendem como lugares de memória coletivos. Integra, com isso, as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. Nesse sentido, entende-se que a função didática da memória histórica é a publicização do conhecimento histórico produzido em determinada sociedade vinculadas às dimensões estéticas, cognitiva, política e ética da cultura histórica de um povo (Rüsen, 1994, p. 1-3).

Com base no entendimento de Jörn Rüsen (1994), podemos concluir que a função didática da memória ultrapassa os limites da escola, uma vez que a cultura histórica está presente nos espaços públicos de modo geral. Partindo dessa premissa, compreendemos que mapear o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre as memórias e suas relações com a história do quilombo, bem como avaliar o grau de compreensão que possuem sobre o conceito de patrimônio, questionando se conhecem algum patrimônio histórico-cultural do município de Dona Inês e o que consideram ser patrimônio, constitui um movimento enriquecedor para o ensino de História. Isso é especialmente relevante quando buscamos explicar que a preservação está intrinsecamente relacionada à memória histórica de um povo – neste caso, os quilombolas da Cruz da Menina–, uma vez que:

A rememoração histórica é uma operação mental referida ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização ou representação de seu próprio passado.

Segundo Jörn Rüsen, existem duas formas reconhecidas de alargar as fronteiras da memória autobiográfica dos sujeitos históricos. A primeira delas diz respeito aos modelos de interpretação que abarcam inter-relações temporais entre passado, presente e futuro, tais como as articulações morais da memória das religiões, as argumentações racionais da história da filosofia, ou ao trabalho dos modelos historiográficos de investigação. Já a segunda está relacionada à memória que traz ao presente uma realidade passada mais antiga que o sujeito que rememora, em outras palavras, uma orientação de sentido no tempo vinculada à práxis social em relação ao outro no tempo e no espaço (Rüsen, 1994, p. 6-9).

Ao considerarmos a citação acima, entendemos que outro debate atual relevante sobre o patrimônio está relacionado ao estado de conservação e preservação dos espaços de memória. Em outras palavras, como selecionar e o que preservar? Para responder a essas questões, é fundamental considerar que o patrimônio pode ser utilizado tanto para fins práticos quanto para contemplação. Essas diferentes formas de utilização são maneiras de refletir sobre o tema, incluindo o processo de tombamento.

Nesse contexto, a memória histórica está diretamente vinculada à identidade do sujeito histórico. Assim, problematizar até que ponto a não conservação de uma memória patrimonial pode impactar a constituição identitária torna-se uma questão relevante, especialmente quando o patrimônio e sua memória estão inseridos na dialética entre lembrança e esquecimento. Isso se manifesta, em particular, na produção do conhecimento histórico sobre o povo negro no Brasil.

É oportuno considerar que a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos. Desse modo, ela está em constante evolução, aberta ao ato de lembrar e esquecer, inconsciente de suas deformações sucessivas e vulneráveis a diversos usos e manipulações. Como afirma Pierre Nora: “A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais [...], porque operação intelectual e laicizante demandam análise e discurso crítico” (Nora, 1993, p. 9).

A partir do entendimento de memória anunciado por Pierre Nora (1993), que nos oferece uma base sólida para aprofundarmos a questão das identidades, tanto individuais quanto coletivas, somos incentivados a estabelecer um diálogo profícuo com os temas de patrimônio, memória e identidade. Nessa direção, as vivências e experiências dos sujeitos históricos, bem como sua materialidade -no caso em particular dos quilombolas da Cruz da Menina-, tornam-se relevantes não apenas para o fomento de uma história local, mas também como estímulo a constituição da cidadania.

Podemos ver que trabalhar com a relação entre memória e patrimônio histórico:

[...]demanda considerar educar olhos que enxerguem, ouvidos que escutem e órgãos do sentir. Se estamos atentos aos nossos sentidos, podemos propor experiências e vivências para os sujeitos aprendizagens que vão ao nosso encontro cotidianamente, abertos para conhecer e (se) reconhecer neste mundo (Fernandes, 2012, p. 68).

A referência do autor destaca a importância de valorizar as vivências dos(as) estudantes, e, no nosso caso, especialmente dos(as) alunos(as) quilombolas, em prol de uma proposta de educação e ensino de História que esteja atenta ao debate sobre memória, patrimônio e identidades do quilombo. Essa abordagem insere-se em um recorte entrelaçado à perspectiva de uma história local. Na citação a seguir, constatamos o resgate de parte da narrativa histórica dos habitantes mais antigos da localidade, contribuindo para a história e memória do município de Dona Inês.

No que diz respeito à memória, podemos identificar em alguns documentos relacionados às políticas educacionais no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de História, a indicação da memória como um elemento de grande importância na construção da identidade individual e social de um povo. Os PCN's de História apresentam uma definição elucidativa do saber histórico escolar:

No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. Dele fazem parte as tradições ensino da área, as vivências sociais de professores e alunos, as representações do que e como estudar, as produções escolares de docentes e discentes, o conhecimento, fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das ciências humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados, as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação (Brasil, 1998, p. 38-39).

Afora os PCN'S, a Lei 9.394/94 (LDB) visa diminuir a distância existente entre as culturas, etnias e diferentes tipos e níveis sociais e econômicos, por meio de uma política educacional de equidade e respeito mútuo. Ela também orienta que, no ambiente escolar, sejam estimuladas atitudes que valorizem os conhecimentos historicamente construídos. Assim, devemos ter como referência o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que preconiza:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem que: a) Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva; II-das línguas remanescentes; III- dos marcos civilizatório; IV- das práticas culturais; V- das tecnologias e formas de produção do trabalho; VI - dos acervos e repertórios orais; VII - dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; VIII da territorialidade (SECADI, 2013, p 59-60).

Nesse contexto, trabalhar a memória histórica do quilombo e dos quilombolas é essencial para fortalecer as identidades e promover o reconhecimento de uma história local, como a do Quilombo Cruz da Menina, no município de Dona Inês. A memória da comunidade será vivenciada através das possibilidades formativas da consciência histórica, com o auxílio das narrativas presentes e orientadas pela ciência histórica. Essas narrativas conferem significado ao patrimônio histórico material e à consolidação das identidades quilombolas.

Sabemos que o modo como vemos e percebemos o passado passa pela experiência subjetiva de cada indivíduo. Dessa forma, o desenvolvimento da percepção histórica, a partir das experiências do passado, é contextualizado nos diferentes espaços de memória. Isso possibilita, no caso do ensino de História, a construção da noção de temporalidade e espacialidade, tão necessárias para a formação e interpretação de conceitos. Essas noções nos ajudam, particularmente, no debate em torno das relações étnico-raciais, um elemento fundamental na constituição do trabalho aqui proposto, que se centra no Quilombo Cruz da Menina.

Por fim, ainda a despeito do conceito de identidade, no qual nos amparamos para fortalecer o diálogo com a tríade –memória, quilombo, patrimônio–, na crítica anunciada pelo Stuart Hall (2006), quando problematiza o entendimento de ser a identidade produto da interação entre o eu e a sociedade, para o autor a identidade é um processo móvel, fluído e em constante transformação a partir da ou das representações que temos de nós mesmos.

A identidade cultural na pós-modernidade de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos

subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2006, p.11-12).

Conforme se observa, a identidade é formada e transformada continuamente, é politizada e por ora moldada pelas estruturas de poder. As identidades culturais na pós-modernidade são uma construção cultural e social, que se modifica e se define historicamente, em meio a um processo dinâmico. Um exemplo disso é a identidade quilombola, que foi ressignificada a partir da Constituição Federal de 1988, conforme veremos a seguir.

1.2 A Constituição de 1988 e as políticas de tombamento dos quilombos brasileiros

A Constituição Federal de 1988 é a norma fundamental do ordenamento jurídico de nossa nação, conhecida como constituição cidadã. É um importante documento que estabelece os fundamentos do Estado e dos direitos das cidadãs e dos cidadãos, organiza e equilibra os poderes, e reafirma os valores culturais, históricos e sociais de nossa sociedade. Em 36 anos, a Constituição Federal contribuiu para fortalecer os direitos individuais e sociais no Brasil, onde são determinados o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade; assegurados a todos sem qualquer distinção de classe social, etnicidade ou religião.

Na Constituição Federal, o patrimônio cultural é definido em seu Art. 216⁶ como sendo bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. No âmbito dessa reflexão, podemos visualizar que tanto os bens materiais -imóveis, móveis, documentais, celebrações, músicas, acervos museológicos, entre outros bens-, devem ser reconhecidos para serem preservados. Nesse sentido, Viviane Saballa (2007) contribui

⁶ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003) I—as formas de expressão; II—os modos de criar, fazer e viver; III—as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV—as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V—os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Disponível em: [Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](http://www.senado.leg.br). Acesso no dia 21. out. de 2024, às 15:54.

dizendo que o que se busca é a tomada de consciência das comunidades sobre a relevância da geração, valorização e resguardo de patrimônio local.

As lutas e reivindicações pela institucionalização de políticas públicas no país, encabeçadas pelos Movimentos Negros que buscam reparar desigualdades e combater o racismo, têm sido marcadas por alguns avanços. Dentre eles, destaca-se a regularização fundiária das terras pertencentes aos remanescentes quilombolas. Para efetivar o direito à territorialidade, é necessário cumprir uma série de procedimentos burocráticos, que, de acordo com Daniela Yabeta (2014), incluem: a certificação da autodefinição da comunidade como remanescentes de quilombo, que lhes garantem o acesso a políticas públicas e à assistência técnica e jurídica da Fundação Cultural Palmares em casos como conflitos e licenciamento ambiental. Também, proporciona acesso a iniciativas como o Programa Brasil Quilombola, e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), entre outros programas.

Além disso, destaca-se a criação de uma associação constituída pelos membros da comunidade quilombola, que visa representar os quilombolas da localidade e garantir a autonomia e a representação de todas as atividades desenvolvidas em prol do bem-estar e da defesa dos quilombolas. Outros requisitos incluem: apresentação da ata de criação da associação, apresentação de um breve relato da história da comunidade, e emissão da autodeclaração como remanescente quilombola, que somente será realizada após todo o trâmite burocrático, que envolve um processo administrativo pela titulação no território da comunidade. No caso em particular, tratamos do Quilombo Cruz da Menina, que teve seu reconhecimento pela Fundação Palmares no ano de 2008.

Como se observa, é através de processos que implementam a regularização fundiária das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, mediante o cadastramento e a certificação dos imóveis rurais, que as políticas de inclusão social vão se efetivando. Após todo esse processo, é feita a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no intuito de informar sobre o território quilombola e sua situação fundiária.

O relatório deverá ser encaminhado para outros órgãos públicos para análise, como a Fundação Cultural Palmares, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Secretaria do Patrimônio da União (SPU), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o Conselho de Defesa Nacional, o Serviço Florestal Brasileiro, o Instituto Brasileiro

do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), e os órgãos ambientais de cada estado, para avaliação dos dados levantados. Conforme vemos, não é tarefa fácil o reconhecimento da territorialidade quilombola; é, pois, mais um desafio a ser superado, que diz respeito às desigualdades históricas de origem étnico-racial que foram sendo naturalizadas ao longo do tempo no Brasil. As reivindicações dos Movimentos Negros organizados pressionam a sociedade para que haja uma transformação, rompendo com a discriminação e as injustiças sociais, enfim, os silenciamentos, já que os:

Silenciamentos que para Gonçalves, atuou, e atua de duas formas no ideário social: uma negando a existência de discriminação racial, bem como outros processos; e outra que opta por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessárias à compreensão do indivíduo brasileiro, tampouco ao desempenho escolar do aluno (Marquez; Troquez, 2018, p.21).

Importante ressaltar que a História do Brasil foi marcada pelo desenvolvimento do projeto/narrativa da miscigenação, onde colonizadores assediaram e estupraram mulheres indígenas e negras. A violência desse processo de branqueamento forçado também foi associada à grande leva de migração branca, com a proximidade do fim da escravidão e a consequente exclusão dos negros no mercado de trabalho. Das origens coloniais até os dias de hoje, vemos que ainda existe a defesa do mito da convivência pacífica e da exaltação da miscigenação, corroborando o pensamento de uma falsa democracia racial.

Nessa perspectiva, a subjetivação do racismo necessita ser analisada, entendendo que a complexidade do racismo se encontra naturalizada através de práticas que incluem o Estado, como a legitimação da ação da polícia enquanto agente de segurança. No entanto, temos visto cada vez mais o homem negro como vítima da violência estrutural, para além da negação da própria cultura dos indivíduos não brancos. Para entendermos mais claramente o racismo e suas estratégias de perpetuação, vejamos o que aborda Antônio Guimarães (2009), quando afirma que:

A ordem estamental (de status), ainda que historicamente tenha nascido e se nutrido do escravismo, não ficou restrita a esta formação social e econômica, tendo sido preservada, e se ampliado, em termos absolutos, até nossos dias; segundo, a ordem capitalista, longe de prescindir do “conceito de cor”, parece ter feito dele um dos seus principais mecanismos de reprodução de desigualdades sociais. É no agrupamento que Azevedo chamou de “pobreza”, quarenta anos atrás, e que hoje é com frequência, referido como excluídos, que se encontram os pretos (Guimarães, 2009, p. 127).

Esse legado nefasto do escravismo avançou e ganhou novos reforços à medida que o projeto do colonialismo e do capitalismo foi se firmando no mundo pós-moderno. Frantz Fanon (2008) descreve:

O preconceito de cor nada mais é do que o ódio irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que consideram inferiores a si próprios e subsequentemente, o amargo ressentimento daqueles que são subjugados à força e com frequência insultados (Fanon, 2008, p.110).

Portanto, considerando essas perspectivas e realidades, é importante trabalhar com uma proposta metodológica que inverta essa dinâmica social. Isso implica em lutas e resistência, inclusive na perspectiva de mudança do currículo escolar, com estratégias e ações previstas nas propostas pedagógicas de cada escola do nosso país, redirecionando o ensino para a valorização da história local, dos saberes e fazeres da comunidade quilombola, por exemplo.

Segundo informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola Educador Paulo Freire (2023), a Comunidade Quilombola Cruz da Menina passou a ser povoada por volta de 1850, em meados do século XIX. Os primeiros moradores da comunidade foram Sinésio, Joaquim Luiz, Pedro Luiz, Manoel Honório e Antônio Honório. Antes, a comunidade era conhecida como Tapuio, porém foi instituída como Cruz da Menina em 1956, em alusão ao milagre da “menina Dulce”, conforme já mencionado anteriormente no texto.

Das muitas memórias elencadas no documento do PPP da escola, consta que os moradores da comunidade eram pobres e as crianças andavam nuas, pois não possuíam roupas suficientes. Cavavam buracos e dormiam neles devido ao frio e à falta de cobertores. Eles pilavam, em um pilão, batatas de mucumã e outras batatas para se alimentarem e sobreviverem. As casas eram feitas de taipa, gravatá e cobertas com palha de coco, que existia na época e ainda existe. Havia bailes animados com uma concertina, uma espécie de sanfona, tocada pelo senhor Manoel Agostinho.

Além disso, destaca-se que os(as) moradores(as) do quilombo Cruz da Menina, desde o início de sua povoação, mantiveram a tradição de casar-se com pessoas da própria comunidade, hábito que vem sofrendo mudanças ao longo do tempo. Algumas conquistas podem ser evidenciadas na comunidade: casas de alvenaria, pequenos reservatórios de água construídos com recursos próprios, água encanada e uma escola para que os filhos dos moradores possam estudar. Em 12 de março de 2005, surgiu um grupo de dança chamado Oxumaré, que significa “deus do arco-íris”, formado por seis integrantes da própria localidade, todas primas e irmãs.

Já em 2009, foi formado outro grupo de dança chamado Negra Dulce, em homenagem à menina que morreu de sede e fome. Esse grupo contava com a participação de vinte adolescentes da própria comunidade. Ambos os grupos realizaram diversas apresentações, tanto no município de Dona Inês quanto nos municípios vizinhos, que desejavam prestigiar, reconhecer e valorizar a cultura afrodescendente.

Olhando para a trajetória da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, percebe-se que houve avanços e uma valorização crescente de sua história em diversos aspectos. Por meio do artigo 1º da Lei nº. 7.668, de 22 de agosto de 1988, Cruz da Menina foi reconhecida como remanescente de quilombo, como já mencionado anteriormente, em 26 de março de 2008. Podemos visualizar a sua certificação na imagem abaixo:

Figura 6- Documento do Reconhecimento como Remanescente de Quilombo



Fonte: Fundação Cultural Palmares, Fernanda Oliveira (2024).

Em 5 de maio de 2009, foi criada a Associação Remanescente de Quilombo da Cruz da Menina, com o objetivo de defender e fortalecer a luta pela valorização da etnia afro-brasileira na comunidade, bem como no Brasil. Por meio da luta da associação comunitária, a Prefeitura Municipal de Dona Inês desapropriou uma área particular e a doou à comunidade, sendo o

terreno medindo 100 x 80m². Além disso, por meio do Centro de Referência à Assistência Social (CRAS), a atividade de capoeira foi introduzida na comunidade, proporcionando um melhor desenvolvimento cognitivo e corporal para crianças e adolescentes. Ainda há um vasto potencial sendo explorado na comunidade: a cerâmica, que estava sendo esquecida pelas novas gerações, apesar da abundância de matéria-prima. Inicialmente, essa habilidade não era valorizada pela própria comunidade, mas hoje a cerâmica produzida pelo grupo Negrargila participa de feiras e exposições em todo o Brasil. Em 2011, foi criado um grupo de mulheres denominado “Costurando Raízes”, que confecciona artesanatos como camisetas, almofadas, peças em fuxicos, ponto russo, ponto cruz, vagonete, crochê, tricô entre outras criações.

Todas as informações apresentadas até aqui, estão presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Educador Paulo Freire (2023), pertencente à comunidade. Atualmente, a Comunidade Quilombola Cruz da Menina possui 315 habitantes e 117 famílias. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, realizado em 2022, o município de Dona Inês, onde se localiza o território quilombola, tem 10.380 habitantes, dos quais 7,84% se autodeclaram quilombolas, correspondendo a 814 pessoas que residem dentro do quilombo ou em outras áreas da cidade.

A estrutura e organização da Associação da Comunidade dos Remanescentes de Quilombo Cruz da Menina (ACRQCM) é desenhada da seguinte forma: na diretoria executiva da associação, Bianca Cristina da Silva Gregório ocupa o cargo de presidenta, tendo Marinalva Maria da Silva Teófilo como vice-presidenta. Marciélia da Silva Teófilo exerce a função de secretária, Idaiane Maria da Silva é a tesoureira, e Idaone Maria da Silva ocupa o cargo de diretora cultural. No conselho fiscal da associação, os membros são: Edivânio Faustino Quirino, Iraiane Maria da Silva, Lindinês Maria de Oliveira, Josefa Ridete da Silva, Rafaela Henrique dos Santos e Jaqueline Silva de Oliveira. Todos são pertencentes à comunidade e, em sua grande maioria, mulheres, que ocupam lugares de destaque dentro da estrutura social do quilombo.

Ainda sob a perspectiva do quilombo, João Reis e Flávio Gomes (2012) destacam que, nos últimos anos do período da escravidão, em quilombos como Palmares, as pessoas escravizadas construíram uma história significativa de luta pela liberdade. Trata-se de uma história que, em seu cerne, é repleta “de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna a perspectiva que temos

⁷ Para mais detalhes acesse: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/07/27/menos-da-metade-da-populacao-que-mora-em-territorios-quilombolas-da-pb-se-considera-quilombola-diz-ibge.ghml>.

de nosso passado” (Reis; Gomes, 2012, p. 25-26). Essa descrição parece se enquadrar na trajetória da Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Convém lembrar ainda que:

Os quilombolas brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, vilas, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados e usados por grupos escravistas, e aos quais também atacaram e usaram em causa própria; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos, ágeis, móveis e temporários, ou grupos maiores, sedentários, com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos de outros setores sociais, desenvolveram seus próprios movimentos, alguns abolicionistas; aproveitaram-se de conjunturas políticas conflitivas nacionais, regionais, até interna para crescer, ampliar alianças, fazer avançar seus interesses imediatos e projetos de liberdade mais ambiciosos. fazem parte da história contada neste livro. Dizer que os quilombolas foram heróis é pouco, pois diminui a riqueza de sua experiência (Reis; Gomes, 2012, p. 25-26).

Na perspectiva dos autores, os quilombolas foram homens e mulheres que resistiram à escravidão da maneira que lhes era possível. Eles são mais do que heróis da liberdade, pois lutaram e viveram pela liberdade e pela dignidade, utilizando estratégias que, muitas vezes, não eram compreendidas, mas que eram inerentes à condição humana. Assim, a experiência de luta e resistência é algo que exige espírito de coragem e perseverança, em todos os tempos e lugares.

Logo, existem diferentes vertentes para explicar o conceito de quilombo. Os autores dimensionam o fenômeno do aquilombamento como um tema “[...] muito estudado em todo o continente americano, embora a quantidade e a qualidade dos estudos variem de um lugar para lugar” (Reis; Gomes, 2012, p. 10). A seguir, lemos sobre o papel dos quilombos na vida colonial:

A presença generalizada de quilombos e o papel deles na vida colonial permitem uma maior penetração na natureza e complexidade da sociedade brasileira colonial. Ao mesmo tempo, um exame desses exemplos de resistência à escravidão nos permite da perspectiva de hoje, explorar os meandros da relação entre senhor e escravo, entre os poderosos e aqueles que, presumivelmente, tinham pouco poder. É possível ver o quilombo como uma rejeição da escravidão e não há dúvida de que o foi para muitos escravos. Mas é também possível ver o quilombo não como uma rejeição sistêmica da escravidão, mas um veículo para a fuga individual do cativo. Contudo, a comunidade criada pelo escravo fugido, o quilombo, com frequência existiu perto e cooperou com elementos da sociedade que ele deixara para trás. Ou seja, apesar de os escravos individualmente rejeitarem seu cativo, geralmente não trabalharam coletivamente para derrubar a instituição da escravidão (Reis; Gomes, 2012, p. 187).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o movimento quilombola ganhou força na década de 1990, obtendo maior visibilidade e buscando ampliar as discussões em torno dos

direitos dos quilombolas, além de fomentar políticas públicas para o reconhecimento desses grupos como comunidades negras ancestrais em todo o Brasil. O termo “quilombola”, inicialmente era uma categoria jurídica instituída pelo sistema colonial e imperial para classificar os escravizados fugitivos que se refugiaram em locais distantes dos centros urbanos para viverem em liberdade e coletividade, passou a ter outros contornos com o artigo 68 da constituição de 1988.

Como já mencionado, houve uma ressignificação do conceito de quilombola pelo Estado, com o objetivo de incluir as comunidades negras rurais na agenda política. Essa inserção gerou uma categoria social antagônica, uma vez que a terminologia “quilombola” é frequentemente associada à ideia de quilombo do século XVI ao XIX, que pouco se assemelha às questões sociais enfrentadas pelos remanescentes de quilombo na atualidade.

Isso abriu espaço para o debate sobre a desconstrução dessa terminologia, envolvendo representantes dos movimentos negros, do movimento quilombola, antropólogos, juristas e outros agentes sociais que estão no processo de construção da política quilombola no Brasil. “Abrindo precedentes para reivindicação destes segmentos sociais para a tomada da responsabilidade do Estado em dar garantias específicas de direitos, ou seja, o direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença os inferiorize” (Santos, 2002, p. 120).

Nesse sentido, podemos situar a importância de debater o ensino de História a partir desses conceitos fundamentais, preservando e projetando o patrimônio cultural quilombola, a partir da ressignificação da identidade e da memória desse grupo étnico, com foco na problemática da conquista da territorialidade. Assim, é possível discutir novas metodologias para apresentar aos alunos a importância de preservar o patrimônio cultural quilombola. Para além, destacamos a recente Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, que instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)⁸. Essa política reforça a defesa de um ensino de História comprometido com o combate ao racismo e com o reconhecimento da identidade quilombola.

⁸ O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art.26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Anexo LXXII do Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019, resolve: Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, por meio da conjugação dos esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.

Conforme já apontado anteriormente, a busca pela territorialidade é um elemento crucial para a constituição do ser social e de sua identidade. No entanto, vai além disso: envolve também todos os signos e significados do espaço e sua produção, como exemplificado pelo Quilombo Cruz da Menina e seu patrimônio material. Destaca-se, nesse contexto, a figura do artesão Sérgio Teófilo⁹, negro, quilombola e reconhecido nacionalmente pelo seu trabalho.

Figura 7- Sérgio Teófilo, artesão da Comunidade Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

É pertinente mencionar que o contato dos(as) alunos(as) das escolas mencionadas, Educador Paulo Freire e a Escola Municipal Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, com o trabalho do artesão Sérgio Teófilo já ocorre há algum tempo. O artesão teve um projeto chamado “Negrargila”, aprovado e financiado pelo Programa Mais Cultura, no qual os discentes puderam produzir peças de cerâmica sob sua orientação. Algumas dessas peças estão expostas na Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, e no Espaço da Memória, localizado na zona urbana do município de Dona Inês.

⁹Atualmente Sérgio Teófilo, possui ateliê na Comunidade Quilombola Cruz da Menina e trabalha com madeira morta, para produzir suas peças, ou seja, restos de galhos e troncos encontrados na natureza.

Figura 8- Esculturas em cerâmica, produzidas por alunos da E.M.E.F. Senador Humberto Lucena



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Para produzir e disponibilizar o conhecimento histórico a partir da perspectiva do sujeito comum é essencial conhecer e valorizar seus saberes e fazeres. Isso implica entrar em contato com a cultura, a memória e a história da comunidade, seja através da arte, da literatura ou da noção de direitos fundamentais, como o princípio do reconhecimento territorial, ao qual temos dado destaque aqui. A promoção de ações equitativas, sobretudo nos espaços escolares, deve atender às demandas do mundo de hoje. Para isso, é necessária a reelaboração de práticas educativas, desafiando os(as) docentes a implementar outros conhecimentos, muitas vezes além do que foi planejado ou previamente definido no plano escolar. No nosso caso em específico, destacamos o quilombo e aos quilombolas da Cruz da Menina, seu patrimônio material e o fortalecimento das identidades locais.

Autores como Frantz Fanon (2002) nos sugerem deslocar o eixo temático, inverter a lógica imposta pelo colonizador e, ao mesmo tempo, combater os múltiplos mecanismos de opressão, considerando a perspectiva do colonizado. A escola e o ensino de História, enquanto meios de difusão, nos ajudam a refletir sobre as vivências marcadas pela opressão do povo negro e quilombola, resultado de uma luta interna dentro do sistema social, em que se apresentam o “ser” e o “não ser”. Fanon (2022) nos lembra em os “*Condenados da Terra*”, que “o negro é o não humano porque no mundo moderno ele encarna o mal absoluto. Um dos aportes da sustentação do projeto colonial-escravista repousa na identificação de pessoas negras como elemento corrosivo, deformante, ausente de valores” (Fanon, 2022, p.12). Logo o:

[...] nós cria seus espaços e instituições. A nossa história é marcada pela impossibilidade da presença nos mesmos espaços, até públicos, porque os Outros são

pensados como inexistentes. Esses estudos avançam afirmando que o pensamento moderno é sacrificial: decretou a ausência de humanidade dos Outros para afirmar o Nós com a síntese da humanidade: O Nós humanos e os Outros sub-humanos. Quando esses “outros” arriscam uma presença em espaços naturalizados como do “nós”, sentem-se estranhos e são rapidamente excluídos, seguindo a regra da polarização entre os que são aptos a ter o acesso ao conhecimento e os que não são. Os movimentos sociais lutam, em espaços diversos, pela extinção dessa naturalização institucionalizada de hierarquias sociais (Marquez; Troquez, 2018, p. 24).

O agravamento da condição de segregação social, exposto acima pelas autoras, revela a face mais cruel do racismo, presente nas instituições e nos espaços sociais. Este racismo é utilizado como mecanismo de exclusão da população negra em nosso país, deixando evidente sua perversidade ao negar a condição de ser humano ao negro e submeter toda uma população não só à negação de seus direitos, como também à ideia de que estes não existem do ponto de vista da cidadania, e, portanto, das garantias constitucionais. Dessa maneira, estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados, seja por meio da arte, da música, do patrimônio cultural, dos saberes e fazeres quilombolas, é um importante passo a ser dado em direção à democracia racial.

Notadamente no Brasil, a população negra convive com violência e opressão, sendo a luta pela liberdade histórica, assim como o enfrentamento aos mecanismos impostos pelo racismo estrutural:

Os "outros" na história do Brasil são os povos denominados pelos europeus, como os indígenas, que tiveram sua identidade homogeneizada, bem como os negros africanos da diáspora. A colonialidade sobre esses "outros" é retratada pelo peso do sofrimento de gerações de indivíduos que foram explorados e transformados em membros de um corpo social onde todos são "iguais", desde que respeitassem seu lugar dentro de uma ordem social estabelecida. Intelectuais brasileiros, bebendo de fontes europeias e solidificando as dimensões da colonialidade, inseriram no rol das ciências no país discursos que seguiram desde a defesa de uma superioridade racial, centrada na raça ariana como símbolo de desenvolvimento, branqueamento da população brasileira, até a perspectiva de uma harmonia brasileira no que se refere à raça e à etnia, decorrente da miscigenação evidente e de uma "democracia racial" resultante. A inserção desse discurso se tornou tão intensa que hoje ele ainda se naturaliza na fala de censo comum, colaborando na manutenção da inserção da população negra a uma "igualdade" que os silenciava e os restringia socialmente, criando os "nós" brasileiros no qual negros e indígenas não ocupavam qualquer representatividade positiva (Marquez; Troquez, 2018, p. 24)

As dimensões da colonialidade atingem um nível de violência e crueldade que, muitas vezes, bloqueia qualquer ocorrência ou resistência, pois a naturalização dessa opressão restringe a consciência coletiva e nega categoricamente as grandes contribuições da população negra para

a construção do nosso país. No que diz respeito à valorização da cultura, sabemos que a formação cidadã requer, inicialmente, uma consciência crítica que promova o fortalecimento das culturas locais. Nesse contexto, a Educação Patrimonial assume um papel central da prática pedagógica, com o objetivo de fortalecer as identidades, incluindo o reconhecimento do território quilombola como parte da construção dessa identidade.

De acordo com dados do Censo 2022, a população quilombola do Brasil é de 1,32 milhão de pessoas, correspondendo a 0,65% do total de habitantes do país. Os dados indicam a existência de 473.970 domicílios onde residem pelo menos uma pessoa quilombola, distribuídos por 1.696 municípios brasileiros. Dos quase 1.800 processos em curso no INCRA, apenas 207 territórios quilombolas foram titulados, sendo 59 deles de forma parcial. A maior parte dos territórios quilombolas foi regularizada por governos estaduais e está localizada nos estados do Pará e do Maranhão. De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, são consideradas terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas aquelas terras utilizadas para garantir sua reprodução física, social, econômica e cultural.

Contudo, uma política de titulação de terras para remanescentes quilombolas constitui uma das ações de reparação à desigualdade histórica no acesso à terra, característica da colonização e do domínio do território brasileiro. Nesse sentido, é importante destacar uma parte da história de Palmares. Pesquisas mostram que o surgimento dos quilombos, sua permanência ao longo do tempo e os ataques que sofreram envolveram diversos interesses. Vejamos o que nos revelam João Reis e Flávio Gomes (2012) sobre essa questão:

Desde o final dos anos 1950, os estudos sobre rebeldia escrava ganharam popularidade, paralelamente à ascensão dos movimentos de esquerda, num primeiro momento, e dos movimentos negros, num segundo. Não queremos dizer que em data anterior militantes de esquerda e da negritude não tivessem tratado ou se inspirado nas lutas escravas. O próprio Palmares foi lembrado quando se formaram organizações negras nas décadas de 1920 e 1930, uma das quais, o Centro Cívico Palmares, fundado em 1927, forneceria líderes e ideias para Frente Negra Brasileira na década seguinte (Reis; Gomes, 2012, p. 12).

Novos estudos sobre quilombos revelaram um horizonte amplo a ser explorado sobre a história dessas comunidades. Grande parte dessa história ainda precisa ser recuperada, especialmente no que diz respeito às articulações, políticas e econômicas realizadas com o intuito de garantir a sobrevivência dos quilombos:

Os estudos sobre quilombos brasileiros: Palmares. Essa comunidade de escravos fugidos, a maior e talvez a que tenha sobrevivido por mais tempo, é revisitada sob várias perspectivas. Abre a discussão o ensaio de Pedro Paulo Funari, que, após contextualizar histórica e historiograficamente o grande quilombo, apresenta os primeiros resultados de sua pesquisa arqueológica na serra da Barriga, onde se supõe que ficava o mocambo de Macaco, capital dos Palmares. É sabido que em Palmares viveram brancos, mestiços de várias estirpes e índios, além de negros africanos e nascidos no Brasil (Reis; Gomes, 2012, p. 15).

Como vemos, é fundamental recuperar a historicidade dos quilombos, especialmente no que se refere às estratégias de resistência e articulações externas para a sobrevivência. No entanto, ainda hoje, nas relações de poder entre as classes sociais, persistem manipulações, ou seja, novas táticas que perpetuam uma realidade de discriminação e preconceito racial. Nessa perspectiva, consideramos o que diz Beatriz Nascimento (2021) na citação abaixo:

A todo o momento o preconceito racial é demonstrado diante de nós, é sentido. Porém, como se reverte de certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu. De certa forma, algumas dessas manifestações já foram inclusive incorporadas como parte nossa. Quando, entretanto, a agressão aflora, manifesta-se uma violência incontida por parte do branco, e, mesmo nestas ocasiões, pensamos duas vezes antes de reagir, pois, como expus acima, “nosso ego histórico” as mistificações agiram a contento (Nascimento, 2021, p. 40).

A fala de Beatriz Nascimento (2021) nos leva a perceber que o preconceito racial direcionado ao negro no Brasil é, ao mesmo tempo, sutil e violento. Muitas vezes, manifesta-se nas relações entre os próprios indivíduos, como algo naturalizado. Há uma herança do escravismo, profundamente enraizada nas relações sociais, que revela o lado cruel do preconceito, inclusive imobilizando os negros enquanto sujeitos de direitos e portadores de uma identidade própria. Assim, a autora argumenta que a naturalização da desigualdade social, estabelecida durante o período escravista, foi fundamental para a reprodução, na sociedade de classes, do racismo, da ideologia de privilégios e do autoritarismo como estruturas de nossas relações sociais e político-institucionais.

Beatriz Nascimento (2021) também nos apresenta, conforme já anunciado anteriormente nesse texto, um conceito de quilombo como sendo o próprio corpo negro. Nessa direção, a resistência e a história do negro enquanto “ser” e o indivíduo social configuram-se como um espaço de luta e enfrentamento contra a opressão institucionalizada. Assim, a autora nos conduz a uma nova abordagem do conceito de corpo como quilombo em seus escritos, enfatizando que o corpo negro e suas vivências são fundamentais para a resistência e a

construção da identidade cultural. Certamente, a análise de Beatriz Nascimento (2021) constitui um marco significativo para as reflexões sobre a identidade negra no Brasil, destacando a importância do corpo como um lugar de poder, resistência e autoafirmação na luta contra a opressão racial e cultural.

Para além de compreender o corpo como quilombo, é fundamental considera-lo também como um espaço político. Essa perspectiva é enfatizada pela historiadora Lilia Schwarcz (2012), ao destacar algumas características dos quilombos brasileiros, tais como:

Existiram dois tipos de quilombos. Nos quilombos de rompimento ou de ruptura, como o de Palmares ou do Urubu, a tendência dominante era a política do esconderijo e do segredo de guerra. Já os quilombos abolicionistas organizavam-se perto dos centros urbanos, eram liderados por personalidades públicas e procuravam manter um trânsito fácil entre os fugitivos e a sociedade. O quilombo de Jabaquara, por exemplo, formou a maior colônia de fugitivos da história (Schwarcz, 2012, p. 40).

Sabe-se que o movimento abolicionista ganhou força a partir dos anos 1870. No Brasil, sugeriu-se a projeção de uma falsa imagem de democracia racial, como se a escravidão tivesse sido benigna. Na obra de Schwarcz (2012), nota-se que algumas personalidades do Rio de Janeiro, como Rui Barbosa, ostentaram uma flor denominada camélia, símbolo do movimento antiescravista. A defesa abolicionista também se fazia presente nos jardins, onde as camélias eram plantadas como símbolo dessa luta. A luta abolicionista foi tema de intensos debates durante o período do Império brasileiro, e dos quilombos, tanto ontem quanto hoje, permanecendo como símbolos de resistência, de combate ao racismo e de busca por uma sociedade mais equitativa.

1.3 Patrimônio cultural material e comunidades remanescentes, identidades em construção

Ao refletir sobre o conceito de patrimônio cultural material quilombola e sua relação com a construção da identidade dos(as) membros da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, é preciso considerar o processo de autorreconhecimento que se consolida por meio da necessidade de resistência ao racismo sofrido por décadas, bem como os ataques empreendidos contra as comunidades remanescentes de quilombo no Brasil, a ponto de se negar a elas os direitos fundamentais previstos na legislação brasileira. Portanto, um grande marco desse reconhecimento foi a conquista da certificação da Comunidade Negra Cruz da Menina pela

Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares, como “comunidade remanescente de quilombos”, em 28 de março de 2008 (Oliveira, 2024), conforme já analisado anteriormente nesse texto.

É oportuno destacar que o conceito de patrimônio cultural pode ser pensado tanto como patrimônio material quanto imaterial, ambos, segundo Roque Laraia (2004), ligados à produção da identidade e da territorialidade. Nesse sentido, essa autodefinição do patrimônio se dá a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias. Dito isso, parece-nos oportuno descrever os objetivos da “Política de Patrimônio Cultural Material”, implementada pelo IPHAN (2017), a saber:

1. Qualificar e ampliar as ações e atividades de preservação do patrimônio cultural de natureza material;
2. Estabelecer práticas para a construção coletiva dos instrumentos de preservação, de forma a ampliar a legitimidade perante as comunidades locais e agentes públicos e facilitar a definição de estratégias de gestão compartilhada dos bens acautelados;
3. Institucionalizar as práticas e instrumentos da preservação desenvolvidos ou sugeridos pelo comitê do patrimônio mundial e pela comissão cultural do mercosul;
4. Precisar os entendimentos institucionais sobre termos ou conceitos específicos aplicáveis à preservação do patrimônio cultural de natureza material;
5. Fortalecer a preservação do patrimônio cultural de natureza material de povos e comunidades tradicionais portadores de referência à identidade, à ação, à memória do país (IPHAN, 2017, p. 9).

Considerando os objetivos acima citados, compreendemos que o fortalecimento da consciência coletiva em favor da preservação do patrimônio cultural material se consolida por meio de práticas de apropriação e reconhecimento das identidades culturais, como:

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que considero de especial relevância, diz respeito a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado "natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos, ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (Moreira; Candau, 2023, p.25-26).

Isto posto, notamos que a identidade cultural envolve todo um processo que exige a compreensão do contexto histórico em que estamos inseridos, de modo que os indivíduos protagonizam suas vivências pessoais, projetando-as e compondo-as dentro da dimensão da coletividade, buscando a consciência de si para resistir às imposições violentas, como aos silenciamentos. Nessa busca pela construção e ressignificação das identidades, é fundamental consolidar estratégias que visem ao reconhecimento dos direitos fundamentais. O preceito constitucional expresso no Art. 216 deixa isso claro: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o Patrimônio Cultural Brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, de outras formas de acautelamento e preservação” (IPHAN, 2017, p.12).

Com o objetivo de esclarecer os entendimentos institucionais, o texto da Política de Patrimônio Cultural Material define e considera dez processos diretamente relacionados ao patrimônio material, sendo eles: educação patrimonial, identificação, reconhecimento, proteção, normatização, autorização, participação no licenciamento ambiental, fiscalização, conservação, interpretação, promoção e difusão. A proposta do IPHAN sobre a Política de Patrimônio Cultural Material estabelece que os processos de identificação, reconhecimento e proteção serão considerados como momentos da patrimonialização de um bem material cultural; já os processos de normatização, autorização, participação no licenciamento, fiscalização e conservação serão considerados formas de vigilância do patrimônio material; e os processos de interpretação, promoção e difusão serão considerados formas de interação com o patrimônio cultural.

Ainda com o mesmo viés pragmático, a Política de Patrimônio Cultural Material distingue a autorização de participação no licenciamento ambiental, conforme previsto: “O estabelecimento de um conjunto de princípios, práticas e procedimentos que regulem a atividade administrativa vinculada à permissão ou autorização de exploração, circulação, manipulação ou intervenção em bens protegidos.” (IPHAN, 2017, p.12). No que tange à relevância da abordagem patrimonial e sua preservação, consideramos o que enfatiza Circe Bittencourt (2005), quando afirma que:

A preservação do patrimônio histórico é vista, hoje, prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir em direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural (Bittencourt, 2005, p.137).

Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho em sala de aula que destaca uma proposta de valorização e preservação do patrimônio cultural e sua importância é uma forma de contribuição para a aprendizagem histórica dos(as) estudantes. Para além das questões de preservação do patrimônio material, redirecionadas pela perspectiva dos princípios de proteção que respeitam o meio ambiente, é importante enfatizar as vivências dos quilombolas, no sentido de garantir-lhes o protagonismo político e social e combater o racismo.

Sobre o racismo, Frantz Fanon (2022) aponta que a luta por libertação é um processo que, em seu próprio movimento, “cria e instaura uma nova linguagem, um novo mundo, regenerando e curando os regenerados [...] Cada geração, numa relativa opacidade, deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la” (Fanon, 2022, p.7). Porém, para essa prática transformadora aconteça, o processo de empoderamento das identidades não pode cair em uma perspectiva liberal, sendo meramente individual. Assim, lemos:

O empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo [...] uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento (Berth, 2019, p.35-39).

A partir da citação acima, podemos inferir que, através do debate sobre os direitos à igualdade previstos no Estatuto da Igualdade Racial, o empoderamento e a consciência de si são fatores sobremaneira importantes para a efetivação dos direitos coletivos e personalíssimos dos membros da Comunidade Quilombola Cruz da Menina. As ações têm sido realizadas na comunidade, como as rodas de conversa sobre temas variados e relacionados às vivências dos negros, especialmente os pertencentes às comunidades quilombolas, na busca pelo fortalecimento das identidades. A seguir, imagem da líder quilombola, Bianca Silva, após uma roda de diálogos acerca do Estatuto da Igualdade Racial:

Figura 9- Bianca Silva, liderança quilombola Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Aprender sobre os direitos e se inserir nas lutas por igualdade racial é um reconhecimento de que o processo de ressignificação da identidade quilombola, que envolve questões importantes do ponto de vista da contemporaneidade, é legítimo. Trata-se de uma temática que constitui uma discussão teórica, justificada por estabelecer a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais nos quais a identidade é formada. Dito isso, ressaltamos:

Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos (Moreira; Candau, 2013, p. 41).

Para os autores, as identidades são construídas e, portanto, ressignificadas à medida que estabelecemos vínculos com pessoas e grupos ao longo de nossa existência. Dessa forma, devemos considerar as experiências pessoais e o contexto sócio-político ao qual cada indivíduo

ou grupo pertence. Para ilustrar a importância do debate no processo de ressignificação da identidade quilombola, selecionamos a fotografia abaixo, que demonstra a participação em uma roda de conversa com pais, alunos, professores e membros da comunidade Cruz da Menina. Na ocasião, discutiram, entre outros temas, a questão do direito à terra, à educação, à saúde e, enfim, os direitos fundamentais dos membros da referida comunidade quilombola.

Figura 10- Roda de conversa “O protagonismo das mulheres quilombolas”



Fonte: Acervo da Escola Quilombola (2023).

É importante registrar que, mesmo tendo conquistado o direito à certificação como comunidade quilombola em 2008, o coletivo ainda continua na luta por direitos fundamentais. Como exemplo, podemos evidenciar o governo do ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que instaurou uma conjuntura de repressão aos direitos e garantias constitucionais de grupos, como os quilombolas. Nesse sentido, vale destacar que:

Talvez um dos caminhos para superação dessa situação seja uma reflexão profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por todos aqueles que acreditam em uma educação antirracista: a questão racial não se restringe a comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (Moreira; Candau, 2013, p 70).

Nesse debate, um ponto que não se pode passar despercebido diz respeito ao racismo e à desigualdade no Brasil, que certamente refletem as consequências deixadas pela violência histórica da escravidão. Em primeiro lugar, destaca-se a naturalização da desigualdade de

direitos, consequência direta da negação da humanidade à população negra. Nesse ensejo, são acionados mecanismos de exclusão social que promovem a invisibilidade; ou seja, dentro e fora das instituições, o indivíduo não branco, é expropriado de seu direito de ser humano, ficando à margem dos direitos humanos fundamentais.

Sabe-se que, entre as sequelas da escravidão, o racismo científico do século XIX dividiu a humanidade em raças e distribuiu uma posição, gerando, portanto, mais desigualdades e discriminação racial. Sueli Carneiro (2011) aborda essa e outras questões sobre os direitos humanos e o combate às desigualdades, como a discriminação e violência. A autora também destaca outro momento que revela as sequelas da escravidão e a ideia de miscigenação da sociedade brasileira (fim do século XIX), a saber, o mito da democracia racial, defendido por Gilberto Freire, que serviu historicamente para ocultar as desigualdades sociais, afirmando que o Brasil era um país democrático, cordial e justo com toda a população.

Sendo assim, a manutenção das diferenças inter-raciais, segundo a autora, cria um abismo e gera o desequilíbrio na questão dos direitos sociais, pois vivemos em um país apartado racialmente, considerando os índices de desenvolvimento humano entre brancos e negros, com grandes desvantagens para o segmento negro. Ou seja, a racialidade é uma referência estrutural para compreendermos o problema social no Brasil. Na obra *“Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”*, lemos:

Apesar disso, as duas ideologias- o mito da democracia racial e a perspectiva da luta de classes – têm em comum, portanto, a minimização ou o não reconhecimento e/ou a invisibilidade da intersecção de raça para as questões dos direitos humanos, da justiça social e da consolidação democrática, elementos que dificultam a erradicação das desigualdades raciais nas políticas públicas (Carneiro, 2011, p.18).

Em relação às políticas públicas que foram implementadas para combater o racismo estrutural, enfatizamos que:

Reconhecer a coerência de Fernando Henrique Cardoso, convergindo com sua produção acadêmica sobre o negro, foi o primeiro presidente na história da república brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário enfrentá-lo com audácia política (Carneiro, 2011, p.19).

A autora ainda acrescenta que:

Em linha de continuidade, e acrescido das propostas organizadas no documento “Brasil sem Racismo”, o presidente Lula aprofundou esse compromisso com a

erradicação das desigualdades raciais. Pode-se dizer, no entanto, que seu primeiro mandato caracterizou-se por gestos simbólicos de grande envergadura e tibieza na implementação das medidas concretas de promoção da igualdade racial. Entre os gestos simbólicos, destacam-se a presença de Matilde Ribeiro na equipe de transição de governo e de Paulo Paim na primeira vice-presidência do Senado Federal, as nomeações de Benedita da Silva para a pasta de Assistência Social, de Gilberto Gil para a de Cultura e de Marina Silva para a do Meio Ambiente, além da criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com status de Ministério sob a liderança de Matilde Ribeiro (Carneiro, 2011, p.19-20).

Em seu primeiro mandato, o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promoveu uma política de inclusão de pessoas negras, ocupando postos de primeiro escalão sinalizando uma gestão externa voltada para a inclusão. Nesse sentido, é imprescindível situar os avanços gerados por esse posicionamento do país, mas, mais que isso, é preciso atentar para a relação entre cultura e educação que buscamos aqui:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. Partindo destas afirmações básicas, considero importante que nos perguntemos: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber estas relações? Por que se fala e se discute tão acaloradamente hoje sobre as relações entre educação e cultura(s)? Que especificidade esta problemática tem na atualidade? (Moreira; Candau, 2013, p.13-14).

Para responder às indagações sobre as questões colocadas pelos autores acima citados, convém lembrar sobre a realidade das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, assim como o contexto das experiências dos(as) estudantes e professores(as) no espaço escolar e fora dele:

A diferença está no chão da escola" algumas propostas para trabalharmos nossas práticas pedagógicas. Esta afirmação feita por uma professora de didática entrevistada no contexto da pesquisa Resignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural foi destacada por revelar, de forma breve, porém expressiva, o reconhecimento da questão da diferença na educação escolar como algo que lhe é inerente. Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultura, invisibilíssimas as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (Moreira; Candau, 2013, p.25).

O debate sobre a educação no Brasil é imprescindível e inclui relações vividas no cotidiano escolar. A fala da professora entrevistada para a pesquisa dos autores acima citados expõe o desejo de ressignificar sua prática docente a partir da perspectiva multicultural. Portanto, deve-se levar em consideração a dinâmica vivenciada em sala de aula. Dessa maneira, as relações vividas no cotidiano das instituições de ensino em nosso país influenciam, e muito, os processos educativos. Por isso, é preciso considerar que “[...] nossas identidades culturais é um primeiro aspecto a ser trabalhado” (Moreira; Candau, 2013, p.25). As reflexões acerca das práticas pedagógicas em construção propõem alguns elementos importantes para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumem uma perspectiva intercultural, pois:

Considero de especial relevância, proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país (Moreira; Candau, 2013, p. 25- 26).

É importante salientar que os(as) educadores(as) estão sendo provocados a enfrentar os novos desafios da realidade educacional e social que vêm se configurando ao longo do tempo. Nesse processo de formação das identidades e busca pelo autoconhecimento, devemos levar em consideração as relações entre escola e cultura como algo em construção. É necessário garantir suporte técnico e formação continuada para os(as) professores(as), de modo que essa mentalidade se consolide dentro de uma perspectiva de protagonismo social. Isso visa à efetivação de políticas públicas que respaldem a democracia em todas as suas dimensões, permitindo que estudantes, professores(as) e, enfim, toda a comunidade escolar construam juntos uma autonomia cuja principal característica seja a capacidade de formular respostas, sempre considerando o contexto social e político em que estão inseridos:

Nesta perspectiva, a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades (Moreira; Candau, 2013, p.34).

Deve-se conceber a cultura como um processo contínuo de elaboração, tendo em vista a afirmação de identidades culturais que passam por um processo de construção e reconstruções

permanentes. É importante considerar que cada cultura possui raízes próprias; porém, isso não significa que os indivíduos devam seguir uma forma rígida, isto é, um modelo único a ser adotado. As relações culturais são construídas ao longo da história e, por isso, estão permeadas por demandas relacionadas ao poder e à hierarquização no âmbito dos estamentos sociais, deixando, assim, marcas de preconceito e de discriminação racial:

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado "natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (Moreira; Candau, 2013, p.26).

Enfim, identificar as representações que construímos dos outros, ou seja, dos elementos que nos diferenciamos, estão muitas vezes sobrecarregados de estereótipos e condicionamentos de natureza discriminatórios. Portanto, é necessária consciência, tanto de professores(as) quanto de estudantes, para estratégias articuladas e demonstrar interesse, respectivamente, na busca por reconhecer os mecanismos de exclusão e de silenciamentos, muitas vezes institucionalizados. Nessa direção, defendemos que o trabalho com o patrimônio cultural material seja um caminho possível para alcançar esse objetivo.

CAPÍTULO 2. PENSAR O QUILOMBO, EDUCAR PARA CIDADANIA

Entrar em um debate sobre o quilombo, a partir de seu conceito e de uma perspectiva de Educação Antirracista, inclui refletir sobre uma educação pautada por uma noção de cidadania que pressupõe o respeito às diversidades. Também exige considerar a relevância de repensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola brasileira. Nessa direção, entendemos as diferentes experiências escolares como instrumentos importantes para a materialização dos direitos dos estudantes e o currículo como um campo de disputas e escolhas que revela compromissos sociais e políticos. Esses compromissos envolvem a construção de subjetividades e identidades que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações

sociais. A pesquisadora negra Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), em seu livro “*Como ser um educador antirracista*”, enfatiza que:

[...] educar é um ato social que não se restringe a sala de aula [...] A educação é o ato de socializar com novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social. Desde a nossa construção humana, e com o enorme reforço da colonização, educamos e somos educados/as a seguir papéis de comportamento impostos [...] (Pinheiro, 2023, p. 20-21).

A autora nos convida a refletir sobre como o ato de educar não se restringe exclusivamente ao ambiente escolar. Pelo contrário, a educação está presente no nosso cotidiano, nos espaços públicos, no seio de cada família, e tem como pressuposto transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. É nesse ponto que reside o perigo, pois, ao vivermos em uma sociedade colonialista, somos ensinados, desde a infância, a adotar determinados papéis e comportamentos impostos pela colonização. São essas imposições que, muitas das vezes, levamos para o ambiente escolar. Por isso, torna-se essencial pensarmos em um currículo escolar antirracista.

Neste contexto, Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2013) afirmam que “os pesquisadores no Brasil defendem, há tempos, a dimensão do currículo para além de organizações de conteúdos e portador de intenções ideológicas positivas” (Moreira; Candau, 2013, p. 31). Dessa maneira, o reconhecimento da constituição multicultural da sociedade brasileira pressupõe uma nova estrutura de escola. Como afirma Nilma Lino Gomes (2007): “essa estrutura de escola se articula em torno de uma concepção mais ampla da educação” (Gomes, 2007, p.41).

Nesse sentido, é necessário analisar, sob o viés da criação e da disponibilização de conteúdos, uma interpretação que adote uma nova abordagem histórica sobre personalidades, instituições e seus significados ao longo do tempo, pois:

Muitas celebridades, assim como instituições nacionais, têm mudado completamente seu significado ao longo de nossa história: Zumbi, de temido bandoleiro seiscentista, hoje é símbolo de luta antiescravista; a princesa Isabel, em 1888, foi proclamada pelos ex-escravos a Redentora e cem anos depois teve sua "morte histórica" decretada pelos que hoje idolatram o herói dos Palmares, quimbanda, em Angola nos séculos XVI e XVII, era sinónimo de "quadrilha de feiticeiros sodomitas", agora no Brasil equivale a magia negra; calundu desde o tempo de Gregório de Matos e ao longo de todo o século XVIII era o termo genérico dos cultos afro-brasileiros, na Bahia contemporânea significa um mero "mau humor" (Reis; Gomes, 2001, p.123).

Em termos históricos, a contextualização é uma perspectiva fundamental, pois significa que o(a) estudante passa a estabelecer conexões que envolvem seu entorno, sua vida, seus conhecimentos prévios e os conceitos a serem trabalhados e analisados a partir do protagonismo social do cidadão comum enquanto sujeito histórico. Dessa forma, são reveladas as múltiplas faces da realidade.

Nessa direção, torna-se necessário trabalhar com o conceito de “decolonialidade do saber”. Essa concepção surge no contexto dos estudos pós-coloniais e das críticas ao colonialismo¹⁰, propondo um movimento para revisar, desafiar e transformar as formas dominantes de conhecimento e epistemologia, as quais foram moldadas por e para contextos coloniais.

Contudo, a decolonialidade do saber critica a predominância da perspectiva eurocêntrica, que considera o conhecimento produzido na Europa como universal e superior. Busca-se, portanto, reconhecer e valorizar os sistemas de conhecimento não ocidentais, frequentemente marginalizados ou desvalorizados pela visão colonial. Assim, lemos:

A partir desse diálogo com pessoas que revelaram vivências e vozes plurais podemos perceber que a prática da educação popular é construída no fazer cotidiano, repleta de sonhos e desafios. É nesse fazer coletivo, que exige organização, dedicação e muito afeto, que seguimos em busca de outras formas de aprender e ensinar, de outra forma de viver em sociedade. Como bem expressou Paulo Freire: “Eu estou propondo que o trabalho e a organização diminuam a distância entre o sonho e a concretude do sonho” (Ribeiro Júnior; Silva, 2022, p. 28).

As produções estão vinculadas ao reconhecimento das epistemologias locais. Para isso, há um movimento que busca recuperar e respeitar esses universos epistemológicos, como a história dos quilombolas no Brasil, por exemplo. Essas formas de saber, muitas vezes, são baseadas em práticas e conhecimentos tradicionais transmitidos ancestralmente e que, infelizmente, foram sistematicamente suprimidos ou ignorados pela educação formal. Nesse ensejo:

¹⁰ O colonialismo é um sistema de dominação e exploração em que um país ou grupo de países exerce controle sobre territórios e povos estrangeiros, com o objetivo de expandir o seu poder, riqueza e influência. Historicamente, o colonialismo manifestou-se de diversas formas, tais como ocupação territorial, exploração econômica e imposição cultural.

[...] algumas epistemologias desenvolvidas no âmago dos movimentos sociais e também das academias têm contribuído para potencializar nossas reflexões acerca de caminhos teórico-práticos insurgentes como a educação popular. Nos últimos anos, os debates sobre o pensamento decolonial ganharam grande repercussão na América Latina. As(os) pesquisadoras(es) e ativistas brasileiras(os) inseriram-se na discussão problematizando diversos aspectos de nossa formação histórica marcadamente violentos. Logo, a partir de novas perspectivas foi possível repensar as próprias epistemologias que pautavam a construção do conhecimento e que tinham efeitos concretos nos corpos dos sujeitos (Ribeiro Júnior; Silva, 2022, p. 28).

Isto posto, e com o intuito de colaborar com o debate acerca das relações de poder dentro e fora dos muros da escola, bem como contribuir para a formação de estudantes que exerçam sua cidadania a partir do reconhecimento da diversidade cultural e da equidade como princípio norteador de políticas públicas que promovam o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural quilombola, é que pautamos os nossos propósitos. Ademais, torna-se imprescindível reexaminar algumas reflexões acerca do saber educativo, uma vez que:

Muitos passos importantes já foram dados no sentido do repensar educativo e do revisar historiográfico, somando esforços na elaboração de saberes potentes e mais igualitários. Foram décadas de lutas dentro e fora da academia para a implementação de um ensino de História mais coerente com os processos e sujeitos que constituem a nossa sociedade. No entanto, é preciso lembrar que cada contexto impõe seus desafios, e estamos presenciando um momento de evidente retrocesso democrático, em que a autonomia das(os) educadoras (os) é cerceada, em que a ciência é atacada, em que as Universidades são desvalorizadas, em que as abordagens de gênero são impedidas e em que os grupos subalternizados são cada vez mais violentados. Logo, é momento de se inspirar em epistemologias libertárias e promover a organização de lutas emancipatórias (Ribeiro Júnior; Silva, 2022, p. 32-33).

É fundamental compreender que a decolonialidade do saber questiona as hierarquias que colocam o conhecimento científico e acadêmico ocidental em uma posição de superioridade. Como argumentado anteriormente, esse conceito promove um diálogo mais igualitário entre diferentes formas de conhecimento, o que implica a revisão das histórias e narrativas epistemológicas dominantes. Além disso, reconhece o impacto do colonialismo na formação do conhecimento e na produção acadêmica.

Diante dessa realidade, o ensino de História deve incorporar experiências que potencializem a construção de conhecimentos capazes de dialogar com temáticas que promovam a reflexão sobre questões sociais, étnicas e políticas. Esses aspectos são imprescindíveis à formação dos(as) estudantes como cidadãos comprometidos com a busca permanente por uma sociedade democrática. Isso exige considerar a pluralidade de concepções,

que se transformam de acordo com o tempo, o lugar e os sujeitos históricos envolvidos, a partir Amílcar Pereira e Ana Monteiro (2013), percebermos que:

Sem dúvida estamos diante de temas identificados por alguns autores como "sensíveis" ou "controversos", os quais, muitas vezes por isso mesmo, são evitados em sala de aula. O estudo da história de questões sensíveis se configura quando envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou cujo conhecimento seja difícil ou constrangedor. São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico (Pereira; Monteiro, 2013, p. 35).

Portanto, pensar o quilombo, os quilombolas e o patrimônio histórico material da Comunidade Quilombola Cruz da Menina é adentrar em uma seara de temas sensíveis, percebendo o negro quilombola em meio aos atravessadores raciais, que são acionados dentro e fora do ambiente escolar, como recursos para a perpetuação de desigualdades e da falta de respeito com o outro. Ao promover o diálogo entre a Educação Patrimonial e a Educação Antirracista, o fazemos com o intuito de fortalecer os sentidos de pertencimento, ampliar a visão dos(as) estudantes sobre o meio, no qual o quilombo faz parte e confere historicidade ao local, na constituição de identidades e, sobretudo, no desenvolvimento de um ensino de História atento e alinhado a uma educação democrática, de uma escola que pulsa e que não só reproduz, mas produz conhecimento.

2.1 Por uma história decolonial, repensando o ensino de História

A Educação Decolonial é, segundo Andréia Santos e Marizete Lucini (2022), um caminho possível no campo do ensino de História para problematizar as estruturas racistas que foram historicamente construídas. Simultaneamente, permite refletir sobre outras formas de ser, pensar e produzir conhecimento, combatendo a visão de uma história eurocêntrica. Como afirmam as autoras: “[...] ao narrar a história da África e dos Afro-brasileiros em sua participação efetiva na composição da história humana, não restringindo-se apenas à escravização negra como narrativa história [...]” (Santos; Lucini, 2022, p.8).

Especialmente no campo da educação, a decolonialidade do saber nos leva a pensar na inclusão de perspectivas diversas e na reavaliação dos currículos para refletir uma gama mais ampla de tradições e conhecimentos. Nas escolas, o conhecimento deve ser difundido de forma

a construir uma nova visão do conhecimento histórico, como defendem Amílcar Pereira e Ana Monteiro (2013):

Para sair das armadilhas muitas vezes paralisantes da essencialização, talvez a única via seja mesmo a de compreender a dinâmica complexa e variável da história das relações raciais e das ideias sobre raça e cor. A maioria dos autores concorda que "raça" é uma construção social que só pode ser apreendida tendo em vista as relações concretas que ocorrem nas sociedades, em diferentes contextos históricos e também espaços e situações no presente. Dependendo da circunstância e dos atores envolvidos, algumas pessoas podem ser "negras" em determinado lugar, e "brancas" em outro, o que nos leva, mais uma vez, para o caráter realmente contingente das questões relacionadas à raça e cor (Pereira; Monteiro, 2013, p. 35).

Encorajar práticas de pesquisa que respeitem e colaborem com as comunidades cujas culturas e conhecimentos devem ser estudados com ética e respeito às suas tradições é uma premissa que sempre precisa ser considerada, em vez de tratar esses conhecimentos como objetos de exploração e manipulação por parte de quem exerce o poder. Esses princípios devem nortear a efetivação de políticas públicas que promovam um ambiente mais inclusivo e diversificado para a produção e disseminação do saber. Contudo, o que se pretende observar, nesta dimensão de perspectiva, diz respeito às:

[...] múltiplas formas de imprimir notoriedade à história dos afrodescendentes que a história oficializada, sob a batuta do conhecimento universal, europeu e eurocêntrico, insistiu em esconder durante séculos, inclusive negando a importância cultural negra e a riqueza da diversidade étnica compósitas de nossa sociedade. Ao nos voltarmos para os palimpsestos de saberes e fazeres da cultura negra; percebemos a necessidade de valorizar em sala de aula as questões étnicas e raciais (Ribeiro Júnior; Silva, 2022, p.96).

A partir da citação acima, podemos refletir sobre os redirecionamentos que nós, professores(as), e todos que desejam contribuir para uma educação mais democrática devem considerar em relação às formas de ensinar, aprender e reaprender, bem como às identidades culturais. Isso inclui considerar a pluralidade étnica de nossa sociedade e a necessidade de trabalhar temáticas que promovam o protagonismo histórico de segmentos sociais historicamente discriminados e marginalizados. Em outras palavras, é essencial garantir ao professor(a) a liberdade para abordar essas temáticas em sala de aula, mesmo que alguns atores da escola resistam à sua aplicação, seja por conveniência político-ideológica; seja por receio de sermos acusados de doutrinação ideológica.

Neste último caso, trata-se de um legado nefasto e opressor do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que suprimiu direitos e tentou enquadrar os(as)

professores(as) como inimigos da sociedade, incitando os(as) estudantes a delatarem seus professores(as) por meio de vídeos, divulgações de *fake news*, entre outras ações de natureza igualmente repressora de pensamentos e opiniões críticas ao então governo.

Para além dessa conjuntura, devemos analisar os livros didáticos sob a ótica da (re)construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas que valorizem a cultura brasileira e suas características, incluindo a diversidade cultural. Nesse contexto, é igualmente necessário buscar a ressignificação das identidades e questionar a visão eurocêntrica. Vejamos:

A África que nos é apresentada nos livros didáticos ainda evidencia aspectos da pobreza, dos malefícios do continente; e o negro é sempre mostrado como mão de obra barata e complemento da economia colonial brasileira, não como berço dos grandes descobrimentos no campo da matemática, agricultura, engenharia, dentre outros, como temos a oportunidade de evidenciar hoje. Quando ressaltados, os legados africanos eram apresentados como exóticos, folclóricos, lendários, com forte conotação pejorativa e fora de um contexto cultural que privilegiasse a miscelânea cultural da nossa identidade (Júnior; Almeida, 2022, p. 97-98).

Entendemos que a história africana e afrodescendente deve ser evidenciada de maneira a reforçar nossas heranças culturais, por meio de um processo consciente de (re)educação social e cultural. Esse processo deve compreender a lógica das vivências e experiências relacionadas às relações étnicas, culturais e raciais, que preservam o conhecimento ancestral das comunidades tradicionais, pois:

Hoje são muitos os avanços, mas as imagens negativas do povo africano ainda permanecem no imaginário de professores, alunos e sociedade. Mesmo que a escola tenha iniciado o processo de reinserção consciente da temática étnico-racial, ainda precisamos recontar essa história a todo instante no espaço da sala de aula. Ainda precisamos reforçar que os protagonistas desse processo são homens e mulheres que mantêm vivas as tradições, os costumes, as práticas, os fazeres e os saberes herdados dessa miscelânea indenitária, de fortes traços culturais africanos, que é o Brasil.[...] e como eles podem contribuir para o ensino de História, auxiliando o professor na concretização de processos formativos que permitam a compreensão dessa lógica constituída de vivências e experiências acerca das relações étnicas, culturais e raciais, entendendo-as para além de conceitos enrijecidos (Júnior; Almeida, 2022, p. 98).

Tentando dialogar com o que foi exposto na citação, entendemos que cabe à escola considerar as vivências dos(as) alunos(as) e o conhecimento que eles(elas) já possuem para despertar a consciência cidadã, tendo em vista, uma referência histórica que seja pautada por uma visão e narrativa democrática. Isso deve ocorrer com base em uma referência histórica pautada por uma visão e narrativa democráticas, de maneira que o livro didático possa ser

escolhido por nós, professores(as), a partir desses valores. É fundamental que ele apresente temáticas que garantam a discussão sobre o exercício da cidadania, possibilitando que seja utilizado, sem restrições, como suporte pedagógico nas escolas brasileiras, com vistas à consolidação de um conhecimento fundamentado no respeito à diversidade e no pleno exercício da cidadania, norteado pelos princípios da dignidade humana e da equidade.

Quando determinados assuntos, como o quilombo, não estão presentes ou aparecem de forma limitada no livro didático, cabe a nós, professores(as), aprofundar tais temas e provocar a circulação de saberes diversos no ambiente escolar. A partir dessas reflexões, apreendemos que:

O espaço da sala de aula, em destaque para disciplina de História, pode tornar-se um território possível para que essa ruptura ocorra numa tentativa de repensar tanto o conhecimento até então produzido e difundido calcado em um ensino tradicional de cunho positivista como também se pode tornar um espaço de reconstrução de nossa visão de mundo, até então impregnada, via de regra, a partir das imagens e conhecimentos construídos através da dominação epistêmica, ou seja, apresentam uma colonialidade do saber. Em outras palavras, o debate do pensamento decolonial institui-se como uma possibilidade de construção de um novo pensamento e escrita acerca dos processos históricos, dos costumes, dos saberes e tradições que por um longo tempo foram negligenciados e discriminados e, como debatido por Brighenti dentro do próprio ambiente escolar, haja vista, como já mencionado, que o modelo de escola importado da Europa para o Brasil privilegiou a homogeneização e as desigualdades do sistema colonial e capitalista, transformando-se ao longo da história da educação como um dos suportes da colonialidade do poder. Forjada estrategicamente a partir da dominação epistêmica europeia, o ambiente escolar, ao invés de "desconstruir" representações históricas, estereotipadas, racistas e excludentes sobre os povos presentes no país, tornou-se um dos principais propagadores desses preconceitos (Júnior; Almeida, 2022, p. 122).

Contudo, o ensino de História pode se tornar um instrumento para uma Educação Decolonial e Antirracista, ao abordar temáticas em sala de aula que alcancem e promovam a possibilidade de construir um novo modo de pensar, interpretar e reescrever a história, considerando os processos históricos, os costumes, os saberes e as tradições que por um longo tempo foram silenciados, como é o caso das comunidades quilombolas. Certamente, os(as) docentes devem somar esforços para a constituição de uma sala de aula mais plural, equânime e que incorpore o fator étnico-racial como uma perspectiva necessária ao processo de ensino-aprendizagem na atualidade. Nesse sentido:

É importante ressaltar que tais mudanças fazem parte de um processo histórico e social de lutas e de conquistas desencadeadas por movimentos sociais, tendo como protagonistas os movimentos negros, os quais denunciavam que o currículo de

História se instituía como um território em que os sujeitos, suas memórias, histórias e identidades não estavam inseridos nas narrativas que o currículo escolar legitimava. Como forma de sanar essa ausência, os movimentos sociais reivindicavam a inserção de novas perspectivas e epistemologias com o objetivo de rever as construções históricas e mentalidades a respeito da presença afro-brasileira na sociedade (Júnior; Almeida, 2022, p.123).

Vemos que é necessária uma construção do saber, dentro do ensino de História, de maneira que cumpra a função de repensar o modelo já instituído nas escolas, contemplando uma proposta pedagógica de construção de uma Educação Antirracista, conforme temos insistentemente argumentado aqui. A perspectiva decolonial possibilita trabalhar com novas formas de pensar o passado, considerando as lutas e a ressignificação das identidades, além das variadas dimensões do pensamento crítico, imbuído de problematizações que valorizem a autonomia do cidadão enquanto sujeito histórico:

Entendemos que o processo de decolonização é urgente, haja vista que o "tempo" não foi capaz de romper com o passado discriminatório sobre corpos negros e suas tradições. Nesse sentido, a escola, como já apontado, torna-se o principal espaço tanto para uma (re)construção da história e cultura afro-brasileira como o lugar para que uma efetiva decolonização ocorra. Essa decolonização deve lançar-se não apenas sobre os sujeitos que historicamente sofrem, excluídos da história "dita oficial", mas esse processo deve ocorrer em distintas dimensões. Como, por exemplo, o espaço da sala de aula como lugar de construção do conhecimento, onde é possível problematizar e questionar: como os conhecimentos sobre as religiosidades de matrizes africanas foram produzidas? Em quais contextos isso ocorreu? Quem foram os sujeitos que os produziram? E quais os interesses que essa produção atendeu? Questionamentos como esses são importantes para inserir os alunos não como reprodutores do conhecimento até então elaborado (e muito dele construído a partir de uma visão preconceituosa), mas como sujeitos do próprio conhecimento, questionadores da realidade até então construída (Júnior; Almeida, 2022, p.130).

Isto posto, cumpre inferir que é possível estabelecer novas bases para o ensino de História, evidenciando uma perspectiva com referências diversas, que busquem interpretar os acontecimentos a partir de uma visão antirracista, historicamente suprimida. Ou seja, “apresentar uma nova forma de entender as experiências humanas, sem eliminar a presença do homem branco europeu dos processos históricos, mas sim apresentar, no presente uma nova forma de olhar, conhecer e interpretar”. (Júnior; Almeida, 2022, p.131). Nesse sentido, é oportuno reconhecer que:

Ter uma diversidade entre os saberes, fazeres e experiências permite-nos uma alternância de metodologias do e para o ensino de História, que nos oportuniza sair do centro e ir para a periferia. Com isso há uma ampliação da visão, em outras palavras, é possível ter a partir desse deslocamento um panorama dos diversos, múltiplos e plurais saberes existentes, e por iniciativa, uma incorporação desses que

não são novos em nosso ensinar. Sabendo da importância de desconstruir um pouco por dia o racismo presente nas salas de aula, bem como outras opressões que se fazem presentes nas metodologias e materiais didáticos, acreditamos que partir da decolonialidade para dialogar sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um caminho possível, pois nos permite desestabilizar e, em certos níveis, desconstruir as bases do poder colonial e dar voz àqueles que foram historicamente excluídos e silenciados (Júnior; Almeida, 2022, p.132).

Posto isso, compreendemos que “o espaço da sala de aula é um lugar de desconstrução de estereótipos e de construção do conhecimento, onde é possível conceber tempo, espaço, vida e mundo, a partir de um novo lugar” (Júnior; Almeida, 2022, p. 132). Esse lugar também pode ser entendido, analisado, criticado e interpretado a partir da realidade a que pertencemos, incluindo os diversos sujeitos históricos que a perspectiva decolonial traz para o trabalho em sala de aula:

A criação e disponibilização de conteúdos que dão apoio ao trabalho sobre e para as relações étnico-raciais se tornou uma das primeiras medidas exigidas ao Estado. E, pelo que foi observado em trabalhos da área, houve no Brasil importante movimentação nesse sentido durante a primeira década após lei. O que se observa, entretanto, é que, ao se tornar objeto de interesse econômico, por envolver o mercado de produção de livros didáticos, por vezes essa ferramenta se fez traduzir como barreira à execução do esperado pela lei, pois a produção de materiais que dessem retorno à demanda comercial sem o cuidado sobre o conteúdo utilizado se fez presente. Há, por exemplo, a representação imagética da população negra e indígena em livros empregados nas escolas de situações que destoam dos "aspectos ainda vivos destas culturas em nossa sociedade", recorrendo às imagens do período escravocrata como de uso predominante, a exemplo do elevado uso das figuras de Jean Baptiste Debret, bem como desgastada estereotipação colonial da animalidade indígena e negra (Marques; Troquez; Castro, 2018, p. 32).

Como podemos perceber, a existência de discriminação racial no Brasil se manifesta em dois processos: um que nega a discriminação racial, enquanto o outro opta “[...]por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessária à compreensão do indivíduo brasileiro, tampouco ao desempenho escolar do alunado”. (Marques; Troquez; Castro, 2018, p. 21). Entretanto, para um trabalho pedagógico exitoso, devemos adotar uma metodologia que contribua para a formação de uma cultura de respeito às diferenças, alicerçada na percepção do “outro” e no entendimento de que viver em sociedade implica necessariamente ter consciência de que o “nós” é múltiplo e inclusivo, especialmente quando abordamos as contribuições dos diversos segmentos na formação do povo brasileiro.

Dessa maneira, o diálogo é uma das ferramentas fundamentais para a constituição da consciência histórica. Contudo, esse processo de ensino requer o engajamento dos(as) docentes brasileiros, sobretudo quando compreendemos a relevância social dos(as) professores(as). Em

particular, destacamos o(a) professor(a) de História como um importante sujeito de transformação. Sendo assim, convém considerar que:

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes proposta de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós (Fonseca, 2003, p. 56).

Com esse pensamento, um novo cenário se coloca diante de nós, de forma que a intervenção em sala de aula seja articulada de maneira a permitir a compreensão da história de forma mais ampla e democrática, não apenas através da utilização de um tipo de fonte histórica. Ao trabalhar com uma maior variedade de fontes históricas, como, por exemplo, o patrimônio cultural material quilombola, o(a) professor(a) possibilita o contato do(a) aluno(a) com outras possibilidades de aprendizado, que não se limitam à abordagem convencional, geralmente trabalhada em sala de aula, como é o caso do livro didático.

Porém, o rompimento com esse padrão requer uma mobilização de fontes variadas, como, por exemplo, as fontes visuais. Todavia, é importante que essa utilização seja coordenada de forma consciente e responsável, a partir de uma releitura que favoreça a ressignificação crítica dessas representações visuais, o que certamente contribuirá para a construção da identificação social do(a) estudante. Por isso:

É inegável que, ao silenciar sobre a presença do negro como um partícipe atuante em nossa sociedade, ou focalizá-lo como folclórico e exótico, o livro didático contribui para a sedimentação da exclusão social desse contingente significativo da população brasileira. Isso acaba acontecendo porque a criança não branca, simplesmente não se vê inserida no contexto sociocultural a que pertence. Ao mostrar situações vivenciadas apenas por personagens brancas, quase invariavelmente integrantes da classe média, a escola brasileira se mostra feita por e para brancos (Oliveira, 2005, p.1).

Sabe-se que a escola é um espaço de diversas representações; nesse sentido, entendemos que é um lugar de relações de poder e disputas ideológicas. Contudo, a proposta de decolonialidade estabelece o rompimento com um padrão de relações de poder, onde a colonialidade¹¹ do saber ainda exerce grande influência:

¹¹ O termo "colonialidade" (ou "colonialidade" em espanhol) refere-se a um conceito desenvolvido principalmente por pensadores latino-americanos como Aníbal Quijano e Walter Dignolo. Este conceito é utilizado para descrever os efeitos duradouros do colonialismo nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, mesmo após o fim formal do domínio colonial.

É diante desse cenário, ainda muito presente no Brasil, que a perspectiva decolonial ganha espaço de debate e prática, em especial, como seleção deste texto, no ensino de História, numa proposta de pensar e problematizar a decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder à luz dos pressupostos do pensamento decolonial. É importante ressaltar que a proposta decolonial apresenta-se por duas vias sumárias. Na primeira, ela cumpre o papel de denúncia à manutenção da colonialidade, isto é, a delação de um padrão de relações de poder que naturalizou as hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Em segundo, identifica-se como uma proposta de construção de um movimento que tem como princípio a tentativa de romper com a base epistêmica moderna, baseada em um saber masculino-branco-europeu (Júnior; Almeida, 2022, p.120).

Desse modo, como enfatiza Ana Resende (2014) esse saber ainda se mantém como uma estrutura de poder, perpassada pela visão dominante europeia “sobre os corpos e costumes [...] chegando ainda nos dias atuais transvertida em discursos, representações e concepções de mundo, muitas delas ainda presentes no espaço educacional”(Resende, 2014, p.9). Todavia, a proposta decolonial:

Ao alcançar o espaço educacional, assume como um de seus objetivos libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, apresentando uma discordância diante da universalidade conferida ao conhecimento e à propagação da cultura ocidental enraizada em uma matriz colonial do poder e dominação europeia, em que deu visibilidade a determinadas formas (europeias) de existência e saberes, negligenciando ou mesmo invisibilizando as demais, as quais passaram a ser vistas como inferiores e não científicas. Nesse sentido, como apontado por Mignolo, a decolonialidade é ao mesmo tempo epistêmica e política, haja vista que ela se refere tanto a uma decolonialidade do poder, como também do saber. Seguindo uma linha de raciocínio análoga, Restrepo e Rojas, ao proporem uma definição conceitual para a decolonialidade, assinalam que o olhar decolonial se coloca em questionar o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante de pensar a ciência e o conhecimento (Marques; Troquez; Castro, 2018, p.120-121).

Postas essas questões, devemos considerar o processo de aprendizado histórico através da constituição e desenvolvimento da consciência histórica. Sabemos que isso exige a desnaturalização das desigualdades sociais e do racismo, que se utiliza de mecanismos de opressão, dentro e fora das instituições. O contato do(a) aluno(a) com outra realidade cultural e social pode promover a aproximação e diminuir possíveis conflitos em sala de aula entre alunos(as) quilombolas e não quilombolas. A intervenção do(a) professor(a), tornando o patrimônio material quilombola um recurso que contribui para a didática da História, é

fundamental na utilização de novas fontes históricas em sala de aula. Para tanto, concordamos que:

O pensamento decolonial pode ser entendido como uma proposta de interpretação e explicação da experiência histórica e da atualidade a partir de termos de continuidade da colonialidade e ao mesmo tempo em que impetra que a liberdade dos dominados (povos vistos como subalternos) somente ocorrerá mediada pela ruptura com essa continuidade, e isso significa subverter a naturalização do invasor e a negação e o esquecimento de processos históricos não europeus. Sendo assim, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Nessa perspectiva, o decolonial é percebido como a contraposição à "colonialidade" (Marques; Troquez; Castro, 2018, p.121).

Nesse processo, entendemos que o papel do(a) professor(a) na condução das aulas de História requer uma atualização constante em torno do sua prática, de modo que os espaços de memória, as fontes históricas e as novas propostas metodológicas proporcionem aprendizagens significativas para os(as) alunos(as), de forma que eles(as) sejam capazes de compreender a história como um estímulo à percepção de suas identidades, lembranças e sentidos. Para aprofundar a ligação de pertencimento e a afetividade entre os(as) envolvidos(as) nas ações -ou seja, estudantes, professores(as), membros da comunidade quilombola- estreitando os laços de afetividade e respeito mútuo, é necessário reforçar a formação de vínculos entre os(as) participantes do processo educativo. Assim, é importante buscar estratégias que despertem percepções nos(as) estudantes. Nesse sentido, Liliana Aguiar (2015) ressalta:

Outra estratégia importante para o florescer das emoções é adotar uma exploração sensorial sobre os objetos. Essa ideia parte da premissa de que além do observável é importante propiciar aos alunos outras percepções como a olfativa, gustativa, auditiva, tátil e a de movimento, esta última fazendo referência a aproximação ou afastamento do objeto podendo percebê-lo por diferentes ângulos e perspectivas. Dessa forma é possível sentir as sensações transmitidas pelos objetos tornando essa experiência um momento memorável, ou seja, ao lembrarmos dessa experiência evocamos as emoções sentidas (Aguiar, 2015, p. 35-37).

Como podemos observar, o patrimônio se constitui como um universo sensível, que pode e deve, segundo a autora, ativar os sentidos dos(as) alunos(as). O objeto patrimonial transforma-se em um objeto-memória para o(a) aluno(a) e, especificamente, para a Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Ao acionarmos os sentidos do patrimônio, estamos fortalecendo os laços entre os quilombolas, as identidades e a história local.

Outrossim, sabemos que a democratização do acesso à escola no Brasil se insere no processo de modernidade, que inevitavelmente veio acompanhado de um padrão ideológico que buscou estabelecer as bases do colonialismo. Ou seja, a conservação de um projeto de dominação, que se reflete ainda nas várias instâncias institucionais, subliminarmente reproduzidas nos discursos oficiais. Como resultado desse processo, temos a colonialidade em seus vários aspectos: a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade do poder.

A colonialidade se refere ao vínculo entre passado e presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial. Por isso, é importante discorrer sobre as consequências decorrentes desse projeto de dominação, que agora tem como alvo um número expressivo de adolescentes e jovens, oriundos de camadas sociais inferiorizadas, discriminadas e que têm até hoje seus direitos sociais negados. Apesar do avanço significativo no acesso à escola nas últimas décadas, em nossa prática docente, observamos como o racismo no ambiente escolar está presente nas trajetórias dos(as) alunos(as) quilombolas.

Sabe-se que a permanência dos(as) alunos(as), ou mesmo as dificuldades de aprendizagem desse público, tem se revelado um grande desafio para professores(as), diretores(as) e toda a comunidade escolar. Isso ocorre porque a alfabetização na idade certa ainda é um objetivo distante de se efetivar em muitas escolas brasileiras, onde a discriminação racial se configura como um dos fatores de exclusão presentes na realidade desses(as) estudantes.

Para entendermos melhor essa conjuntura, consideramos o que afirma Aníbal Quijano (2005), de que a ideia de raça é uma construção social e não uma realidade biológica. Embora certos traços fenotípicos possam ser influenciados pela genética, a categorização racial está mais relacionada a contextos sociais, históricos e políticos do que a diferenças biológicas intrínsecas. Essas construções impactam a percepção e as relações sociais, além de ressaltar a necessidade de uma abordagem crítica sobre raça e identidade. A distinção entre raça como construção social e variações biológicas reais é fundamental para entender questões de desigualdade e discriminação. A citação abaixo reforça o entendimento de que raça é uma categoria mental da modernidade:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América

identidades sociais historicamente novas índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Corroboramos com a perspectiva de Quijano (2005), que afirma: “com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p.117). Ele continua destacando que a ideia de raça na América foi uma maneira de impor o padrão de dominação de poder do colonialismo e, conseqüentemente, do eurocentrismo:

Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p.118).

Observamos que a colonialidade centra-se na análise de como as estruturas de poder e os sistemas de conhecimento estabelecidos durante o período colonial continuam a influenciar a realidade atual, embora formas explícitas de colonialismo tenham desaparecido. Esta abordagem procura compreender e desafiar formas persistentes de opressão e desigualdade que têm suas raízes no passado colonial, incluindo a análise de como essas dinâmicas históricas influenciaram o desenvolvimento global, as relações internacionais e as identidades culturais no mundo moderno.

Por fim, a ideia de raça enquanto um produto da colonialidade é de suma importância para entendermos a inferiorização histórica imposta à população negra. Especialmente, podemos observar como essa racialização também está diretamente relacionada à desvalorização do patrimônio material quilombola de Cruz da Menina. Por isso, a partir de uma visão da Educação Decolonial, podemos ressaltar a importância desse patrimônio negro, por meio de um ensino de História que esteja atento às especificidades que envolvem a temática étnico-racial e a realidade encontrada na Escola Municipal Senador Humberto Lucena, onde desenvolvemos esta pesquisa.

2.2 Resistir para existir, a força dos movimentos negros no Brasil

Falar sobre uma consciência da negritude diz respeito ao processo de reconhecimento e construção da identidade negra, atravessado pelo contexto social, pelas experiências vividas, pelo meio familiar, mas, sobretudo, pelo entendimento de si. Nesse contexto, podemos refletir: como ocorre a percepção de que se é negro? Obviamente, não é nossa intenção responder aqui a tal questionamento, mas podemos, sim, provocar alguns debates. Para isso, nos apoiamos no que propõe o livro, “*Histórias do Movimento Negro no Brasil*”, organizado por Verena Alberti e Amílcar Araújo Pereira (2007) que, ao apresentar as narrativas de experiências e reflexões de lideranças negras de diversas partes do país, afirma: “Nas narrativas aqui organizadas há uma grande diversidade, tanto em termos regionais quanto em termos de visão política e de formas de atuação, o que, aliás, é uma característica do movimento social negro no Brasil” (Alberti; Pereira, 2007).

A luta antirracista ganha projeção a partir do momento em que reconhecemos que a violência racial é um dos pilares da modernidade. Podemos afirmar, inclusive, que grande parte da percepção de negritude como uma ação de autorreconhecimento do que significa ser negro no Brasil coube aos movimentos negros, que promoveram uma luta contra os silenciamentos e impuseram resistência à negação de direitos fundamentais. O fortalecimento de ideias em torno da luta negra se aprofunda à medida que autores como Frantz Fanon (2022) são apropriados pelo movimento.

O intelectual negro, ora em questão, segundo Thula Pires, Marcos Queiroz e Wanderson Nascimento chegou ao nosso país através de reuniões de organizações de atos de protestos, nos cursos de formações políticas e “[...] nos currículos paralelos que fomos obrigados a construir

para fugir de ementas branco-europeizadas no ensino superior” (Pires; Queiroz; Nascimento, 2022, p.9). Entendemos que o pensamento de Frantz Fanon emerge da luta, em que sua escrita revela que o aparato estatal se desenvolveu amparado por uma busca de legitimidade de poder, a qual incluiu práticas violentas contra os colonizados, operando através do controle, da punição, da expropriação de terras e da barbárie que forjou a opressão contra as vidas negras, constantemente ameaçadas em sua dignidade e até mesmo na negação de sua “humanidade”.

Conhecer o percurso de luta e os instrumentos acionados torna-se também um movimento na busca pela apreensão da percepção do que é ser negro. Ao contextualizar a história do movimento negro no Brasil, Verena Alberti e Amilcar Pereira (2007) recorreram a relatos de ativistas precursores que impulsionaram a luta antirracista no país. São histórias pessoais de homens e mulheres negros que enfrentaram, com coragem, o preconceito e combateram práticas racistas comuns à época, mas que ainda podem ser percebidas na atualidade: em nossas salas de aula de História, nas ruas da cidade, nas igrejas, ou seja, no cotidiano que pulsa diariamente.

Nomes como o de “Neide de Jesus que nasceu na comunidade de Itamatatuiua, município de Alcântara (MA), em 02 de novembro de 1948. Foi fundadora da Associação de Mulheres da Comunidade de quilombolas de Itamatatuiua, em 1991” (Alberti; Pereira, 2007), e o de Sueli Carneiro, fundadora do Coletivo de Mulheres Negras em São Paulo, em 1984 e formada no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) em 1980, servem de inspiração e reconhecimento dos percursos que a luta dos Movimentos Negros tem travado ao longo dos anos. Ainda acerca de Sueli Carneiro, lemos que foi:

[...] conselheira e secretária geral do Conselho Estadual de Condição Feminina do estado. Coordenou o Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher de março de 1988 a julho de 1989, e é uma das sócias fundadoras do Geledés Instituto da Mulher Negra, localizado em São Paulo, onde ocupa os cargos de coordenadora executiva e coordenadora do Programa de Direitos Humanos/SOS Racismo desde 1988 (Alberti; Pereira, 2007).

De acordo com a autora, Sueli Carneiro ocupou diversos espaços de tomada de decisão, como conselhos e coordenações, e foi, e ainda é, sócia do Instituto Geledés, um dos institutos negros femininos mais atuantes na sociedade brasileira contemporânea. Além disso, o pensamento desenvolvido por Sueli Carneiro é de suma importância para adensar o debate em torno do negro, principalmente sobre como o racismo é engendrado na sociedade brasileira após a abolição, causando desigualdades e discriminações.

A seguir, apresentam-se relatos da própria Sueli Carneiro, presentes na obra de Verena Alberti e Amílcar Pereira (2007), sobre a consciência da negritude, revelando parte de sua percepção e reação contra o racismo vivenciado por ela ao longo de sua vida:

Uma coisa é a consciência racial. Isso você traz da família, quando existe nela. E isso era uma coisa que sempre foi muito martelada dentro da minha educação. Meus pais sempre alertaram os filhos que seriam discriminados, que sofreriam processos de discriminação. Eles não tinham grandes elaborações de como, ou o que fazer com isso. Mas nós sabíamos que não poderíamos nos deixar ser humilhados. Então, em geral, a uma agressão racial a gente deveria responder de qualquer maneira, fosse inclusive de forma violenta. Minha mãe dizia: "Se chegar chorando em casa vai apanhar de novo." Cada um que fizesse como pudesse, mas tinha que reagir. E em função disso eu me tornei uma menina bastante braba, porque eu tinha mais medo a minha mãe que do racismo. As agressões eram constantes. A partir do momento em que a gente entra para a escola, começa a vivê-las. Eu me lembro que a partir dos seis anos de idade, quando entrei para a escola, começou a aparecer: "Negrinha Cabelo de bombрил Pelezinho" Todo tipo de agressão, e eu não tinha dúvida: quando não tinha argumento, descia o braço, numa boa! (Alberti; Pereira, 2007).

A partir desses relatos de Sueli Carneiro, podemos observar como o espaço escolar está permeado pelo racismo e, nesse contexto, como foi importante a consciência racial trabalhada em casa pelos seus pais, que a ensinavam a jamais se deixar humilhar. Por isso, muitas vezes, ela revidava de forma violenta. Sueli Carneiro destaca que, a partir do momento em que as pessoas negras entram na escola, começam a sofrer violências e manifestações de racismos, que se transfiguram em insultos relacionados à sua cor de pele ou ao seu cabelo.

É ensurdecador observar que essa realidade ainda persiste nas escolas brasileiras. Esses relatos se aproximam muito do que vemos na Escola Municipal Senador Humberto Lucena, vivenciado pelos(as) alunos(as) quilombolas. Infelizmente, o racismo no meio educacional é reflexo das tensões desiguais inerentes a uma sociedade cujo racismo estrutural é uma realidade. Cabe a nós, professores(as), combatermos tais práticas escolares cotidianas a partir de uma postura antirracista.

Alberti e Pereira (2007) continuam provocando o(a) leitor(a) a refletir, trazendo relatos de como as práticas de violência racista afetavam até mesmo a maneira como as famílias negras se viam e instruíam seus filhos para não sofrerem ainda mais as consequências da exclusão e da discriminação impostas pela sociedade brasileira, vejamos:

Também tinha um outro tipo de instrução, que é muito comum nas famílias negras "Nós somos negros, somos visados, então temos que fazer tudo melhor. Temos que fazer tudo muito bem-feito para não dar elementos para que nos discriminem." É o tipo de socialização que a maioria das pessoas que eu conheço teve. Nem sempre as famílias têm repertório suficientemente desenvolvido para oferecer as melhores

soluções, sobretudo para as crianças se defenderem do racismo. Agora, uma coisa é ter a consciência de ser negro, ser discriminado e defender a dignidade do "ser negro". Outra coisa é essa consciência se politizar e se transformar em uma perspectiva de ação política, no tornar-se militante. Isso pode acontecer ou não. Ninguém é obrigado a virar militante porque é preto. Mas a maioria das pessoas tem consciência de que está exposta a diferentes formas de discriminação (Alberti; Pereira, 2007).

A citação deixa evidente que há uma cobrança por parte da sociedade de forma geral em relação ao ser negro e seus atos. Uma vigilância que normatiza corpos pretos a partir do que se projeta que eles sejam, o espelho do branco, negando subjetividades e os colocando em uma corda bamba, onde qualquer deslize, falha ou desvio de conduta será posto em evidência com o peso do julgamento social. O trecho em destaque reafirma a importância da consciência de si, não necessariamente levando a um lugar de militância, mas ao saber reconhecer e agir em meio às violências e discriminações que esse homem e essa mulher negros/as poderão vir a enfrentar ao longo da vida.

Sueli Carneiro (2011), ao abordar um dos temas de debate dentro das reivindicações do Movimento negro no Brasil -os direitos humanos e o combate às desigualdades, discriminações e violência contra a população negra- recua no tempo e enfatiza pontos elementares de reflexão a partir do ponto de vista de alguns dos intelectuais brasileiros que analisaram as marcas deixadas pela escravidão e as teorias que justificavam ou tentavam camuflar o racismo no interior da nossa sociedade. Na obra *“Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil”* a autora destaca:

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seriam seguidos de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. [...] O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação de reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade. Nadya Araujo Castro desenhou o percurso pelo qual passou o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais, e percebeu que ele foi se transformando por meio das diferentes óticas pelas quais foi abordado, o que teve início no pessimismo quanto à configuração racial miscigenada da sociedade brasileira - corrente no fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Como atestam os pensadores Silvio Romero, Paulo Prado, Nina Rodrigues, entre outros, passando pela visão idílica sobre a natureza das relações raciais constituídas no período colonial e de determinantes na predisposição racialmente democrática da sociedade brasileira, que tem em Gilberto Freyre sua expressão maior e mais duradoura. Existem ainda visões que consideram a questão racial como reminiscência da escravidão, fadada ao desaparecimento, tanto mais se distancie no tempo daquela experiência histórica, ou como subproduto de contradições sociais maiores, ditadas pela análise materialista dialética que as informava, como afirma Florestan Fernandes. Para Castro, nessa leitura, "a desigualdade racial era descrita como um epifenômeno da desigualdade de classe" (Carneiro, 2011, p. 15-16).

Para Sueli Carneiro (2011), as duas ideologias -o mito da democracia racial, e a perspectiva da luta de classes- têm em comum: “a minimização ou não reconhecimento e/ou a invisibilidade da intersecção de raça para as questões dos direitos humanos, da justiça social e da consolidação da democracia” (Carneiro, 2011, p.16). Isso posto, é oportuno destacar o questionamento apontado na obra de Guilherme Oliveira da Silva (2022), “*História do movimento Negro: a trajetória do movimento negro*”, quando, de forma direta e simples, problematiza: o que é o Movimento Negro? Ele define:

O Movimento Negro, ou os movimentos negros, são um conjunto de movimentos sociais, de viés, sobretudo político, social e cultural, que lutam para diminuir e acabar com o racismo e com a desigualdade racial na sociedade. O Movimento é construído e protagonizado pela população negra, mas conta com o apoio de pessoas brancas, dispostas a somar na luta antirracista. O Movimento Negro mais famoso a nível mundial é o norte-americano, que foi responsável por acabar com as leis de segregação racial nos Estados Unidos, conquistando importantes direitos civis para a população afro-americana nas décadas de 1950 e 1960, como o direito ao voto e de frequentarem as melhores escolas e universidades do país, até então frequentadas só pela população branca (Silva, 2022, p. 16, *apud* Pereira, *et al.*, 2019).

Sabemos que, em relação às estratégias dos Movimentos Negros, cada grupo busca a forma mais adequada para resistir e combater o racismo. Lutar pela equidade nem sempre pressupõe uma atuação pacífica. A citação acima descreve algumas das características dos Movimentos Negros nas Américas, apontando, por exemplo, uma das conquistas mais relevantes do ponto de vista dos direitos civis dos afro-americanos nos Estados Unidos, ou seja, a erradicação das leis que promoviam a segregação racial norte-americana. Ainda tratando dessa pluralidade de estratégias acionadas por esses movimentos, lemos:

Cada grupo do Movimento Negro busca variadas formas de lutar pela igualdade, não sendo possível generalizar as formas de luta de todo o Movimento como única forma, e nem apontar para qual é a mais adequada. Partes do Movimento têm perspectivas mais pacíficas enquanto outras optam por lutarem de maneira mais agressiva, o que de maneira alguma deve ser visto com racismo por parte das pessoas negras. Como diria Malcolm X, um dos ícones do Movimento Negro dos Estados Unidos não pode confundir a reação dos oprimidos com a violência do opressor (Silva, 2022, p. 16-17).

Guilherme Silva (2022) ainda destaca que:

Apesar das estruturas atuais do Movimento Negro brasileiro terem sido moldadas nas últimas décadas, ao longo de toda a história do Brasil desde o período colonial,

encontramos diversas formas de organização política, social e cultural de pessoas negras, que lutaram contra a escravidão através da criação de espaços autônomos ou de tentativas de inclusão dentro da sociedade da época. Em nenhum momento da História do Brasil Colônia, Império ou República, a população negra deixou de se articular politicamente, de lutar por sua liberdade e pela garantia de seus direitos (Silva, 2022, p. 16-17).

As articulações políticas do Movimento Negro no Brasil pela liberdade e pela garantia de seus direitos atravessaram todos os períodos históricos, com as reações que foram possíveis dentro de cada contexto e época. A população negra oprimida sempre enfrentou a violência do opressor, procurando reagir, seja por meio de estratégias pacíficas ou mais agressivas, em cada tempo e espaço.

Como exemplo, temos os quilombos, hoje ponto de debate deste texto, tomando como evidência o elemento patrimônio material como elo de constituição e fortalecimento de uma identidade negra, bem como de um ensino de História atento às nuances e à participação desses indivíduos/grupos na construção social do nosso país. Posto isso, argumentamos, a partir de Petronio Domingues (2007), que os quilombos foram os primeiros movimentos de luta da população negra no Brasil, uma vez que:

Durante a escravidão, os colonizadores tentaram retirar as identidades dos africanos, proibindo-os de cultuarem suas próprias divindades, de falarem seus idiomas e tratando-os como animais ou objetos. A construção de espaços autônomos como os quilombos, demonstram que os africanos resistiram a essa tentativa de destruição de suas identidades e mais do que isso, construíram espaços tão poderosos que seus líderes desafiavam as autoridades coloniais e eram tratados por elas como reis. Por isso o Quilombo dos Palmares se tornou um símbolo de resistência e da luta antirracista no Brasil, pois sua trajetória foi um importante marco na organização política e social da população negra e sua luta pela igualdade (Domingues, 2007, p. 115).

O trecho acima se refere ao Quilombo dos Palmares, como um espaço de extrema importância, que se efetivou como símbolo de resistência e da luta antirracista em nosso país. Destaca a estratégia de Palmares como marco na organização política e social da população negra brasileira. Palmares, que foi o quilombo mais famoso do Brasil, protagonizou em seu território uma autonomia política a ponto de preservar suas liberdades e identidades, reagindo à opressão do sistema escravocrata. Contudo, a luta em favor da liberdade não pode, ou não deve, ser resumida a Palmares e a Zumbi, conforme recorrentemente identificamos nas páginas dos livros didáticos de História. Deve ser uma leitura ampliada, que nos provoque no sentido de ir além do que já está posto, pois:

Apesar de Palmares ser o quilombo mais famoso do Brasil, existiram quilombos por todo o território brasileiro, de norte a sul, de leste a oeste. Ainda hoje, existem inúmeras comunidades quilombolas no Brasil reconhecidas pelo governo federal. Um estudo realizado pelo IBGE estima que em 2019 existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil. Desse total, 404 são oficialmente reconhecidos, 2.308 são denominados agrupamentos quilombolas e 3.260 são identificados como outras localidades quilombolas. Entre os agrupamentos, 709 estão localizados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados e 1.599 estão fora dessas terras. O Nordeste é a região do Brasil que concentra o maior número de localidades quilombolas, 3.171. Logo em seguida vem a região Sudeste com 1.359 quilombos. As demais regiões têm os menores números: Norte (873), Sul (319) e Centro-Oeste (250)" (Silva, 2022, p. 24-25).

Portanto, o panorama de (re)existência dos quilombos e dos quilombolas no país atravessa o tempo, em meio a uma luta constante de conhecimento de si e reconhecimento pelo outro. Guilherme Silva (2022) ainda comenta que, apesar da violência imposta aos negros durante o período colonial e imperial, essa população soube se articular, utilizando-se dos mais diversos mecanismos para protegerem a si, seus familiares e a comunidade. Nesse sentido, apreendemos que as formas de organização, sejam individuais ou coletivas, feitas pela população negra entre os séculos XVI e XIX, se configuram como passos significativos para a construção do atual Movimento Negro do Brasil.

Ademais, é importante salientar também que, apesar da violência imposta à população negra no Brasil, houve sempre uma reação aos mecanismos de opressão instituídos pela escravização. Portanto, é fundamental o entendimento e a leitura do contexto histórico brasileiro para contribuir com o reconhecimento da importância das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, uma vez que são espaços, no sentido de uma perspectiva patrimonial, herdeiros de tradições culturais, de memórias e de uma História Afro-brasileira, conforme frisa Guilherme Silva:

Essas comunidades quilombolas preservam inúmeras tradições culturais de seus ancestrais, e são lugares de fuga extremamente importantes para a preservação da história e da cultura africana e afro-brasileira no Brasil, demonstrando que os conhecimentos trazidos há séculos pelos africanos, de alguma forma foram transmitidos e preservados geração após geração, a despeito da violência racial existente ao longo de toda a história do Brasil que tentou negar e apagar as raízes africanas da sociedade brasileira (Silva, 2022, p.25).

Ao abordar essa perspectiva do apagamento das matrizes africanas na composição da sociedade brasileira como algo positivo, percebemos, mais uma vez, a opressão e violência na

constituição da História do Brasil. Grada Kilomba (2019), no livro “*Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*”, trata, dentre os vários assuntos acionados a partir de relatos, do movimento de *apartheid* da população negra em determinados espaços da estrutura urbana de cidades em países europeus. A mesma aponta:

Nesse sentido, o isolamento anuncia o racismo: todo mundo lá era branco porque a maioria das pessoas negras não podia entrar. Elas eram mantidas "em seu lugar", impedidas de "tomar o lugar delas/es". Tal isolamento racial revela o quão restrito é o acesso que pessoas negras têm aos chamados "bairros integrados", que oferecem melhores condições de vida e de educação. "Onde você pode ver pessoas negras? E onde não?" A segregação habitacional baseada na "raça" existe na Europa. As pessoas negras expostas, em determinado bairro, à grande maioria branca, "estão conscientes dos sentimentos hostis da vizinhança, que reluta em aceitar pessoas negras na 'sua' rua". A descrição de Kathleen permite-nos reconhecer que, apesar de estar em um ambiente branco, ela parece não ter tido contato ou acesso a sua vizinhança; descrita como uma massa anônima, em oposição às famílias negras, especialmente quando ela fala de sua amiga de infância. Essa falta de proximidade com os membros do grupo dominante é comum, argumenta Philomena Essed (1991), uma vez que as/os vizinhas/os brancas/os, muitas vezes, evitam ou se afastam do contato social com as/os vizinhas/os negras/os (Kilomba, 2019, p.170-171).

Na citação acima, a autora revela a segregação racial caracterizada pelo isolamento de pessoas negras em bairros de países da Europa, mas também evidencia os medos dos “brancos” de serem contagiados pela negritude, ou o medo de algum “branco” ser atacado por indivíduos negros. Em outras palavras, “expor” a população branca a muitas pessoas negras é injusto, segundo esse raciocínio discriminatório. Dessa forma, para entendermos melhor essa estrutura de segregação racial, é necessário também considerar a narrativa de Frantz Fanon (2020), quando nos descreve:

Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza. Eu sei que, se quiser fumar, precisarei esticar o braço direito para alcançar o maço de cigarros que está na outra ponta da mesa. Os fósforos, por sua vez, estão na gaveta da esquerda; precisarei recuar um pouco. E todos esses gestos, eu os faço não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção do meu eu enquanto corpo no interior de um mundo espacial e temporal parece ser esse o esquema. Ele não se impõe a mim, é em vez disso uma estruturação definitiva do eu e do mundo definitiva, porque se estabelece uma dialética efetiva entre meu corpo e o mundo (Fanon, 2020, p.127).

A percepção de Fanon (2020) sobre o ambiente hostil que se levanta contra seu “corpo negro”, tendo que enfrentar o “mundo branco”, nos revela as inúmeras dificuldades e exclusões

enfrentadas ao longo de sua vida. Portanto, mesmo com sua consciência política e intelectualidade, o olhar da discriminação lhe feria contundentemente. É muito difícil mensurar as consequências da violência colonialista contra os “corpos negros”, seja do ponto de vista psicológico, seja da perspectiva do processo de exclusão historicamente sofrido pela população negra no Brasil. Lançando um olhar crítico acerca da historiografia dos períodos da História do Brasil, percebemos o atravessamento de ações racistas ao longo do tempo, que se fazem presentes até a atualidade. Vejamos a percepção de Fanon (2020) sobre essas ações de base racista, na citação abaixo:

Já faz alguns anos que laboratórios tentam descobrir uma porção de desnegrificação, com a maior seriedade do mundo, laboratórios enxaguaram seus tubos de ensaio, calibraram suas balanças e deram início a pesquisas que permitiram aos pobres negros se branquearem e, assim, não mais terem de carregar o peso dessa maldição corporal. Eu havia criado, por baixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos por "resíduos de sensações e percepções de ordem, sobretudo tátil, vestibular, cinestésica e visual", mas pelo outro, o branco, que teceu para mim milhares de detalhes, anedotas, relatos. Achava que tinha de construir um eu fisiológico, equilibrar o espaço, localizar sensações, e eis que me pediam um suplemento. -"Olhe, um negro!" Era um estímulo externo que me fucucava de passagem. Eu esboçava um sorriso. -"Olhe, um negro!" Era verdade, eu me divertia. "Olhe, um negro!" O círculo pouco a pouco se estreitava. Eu me divertia abertamente. "Mamãe, olhe o negro, estou com medo!" Medo! Medo! E eis que agora eu era temido. Queria me divertir com isso até engasgar, mas isso se havia tornado impossível para mim (Fanon, 2020, p.127).

A citação acima nos leva a refletir sobre a natureza da gravidade do racismo e a complexidade que essas perversas ações exercem sobre as relações humanas no interior de uma sociedade, pois sabemos que uma criança não nasce temendo ou odiando nenhum ser vivo; ela vai construindo essas percepções ao longo de sua vida, de acordo com os estímulos e comportamentos dos seres próximos a ela.

É nesse ensejo, que o ensino de História, a partir de uma Educação Antirracista, possibilita combater o racismo na escola, uma vez que, partindo de uma reflexão crítica sobre a historiografia brasileira, podemos observar a importância da luta da população negra por direitos e equidade. Além disso, ao trabalharmos com o patrimônio quilombola da Comunidade Cruz da Menina, entendemos o papel político do ensino de História, qual seja: a promoção de uma Educação Antirracista. Nesse sentido, quando acionamos o patrimônio quilombola, estamos somando esforços na promoção e formação de uma consciência histórica acerca da história negra no Brasil e, mais especificamente, no município de Dona Inês, na Paraíba.

Ainda acerca da citação mais acima, Frantz Fanon (2020) nos faz perceber que “aquelas abordagens” o afetavam terrivelmente, pois, mesmo tendo a consciência da dimensão social, que até certo ponto o divertia, o que predominava nele -e o que entendo que se revela implicitamente em sua fala- era o sentimento de que sua própria vida estava ameaçada, assim como a de todas as pessoas que tivessem sua aparência, sua cor, enfim, seus traços físicos, uma vez que ele era uma herança dos tempos da escravidão, da barbárie, do “não ser”. A angústia do autor, que se fez sentir por sua escrita, traduz indignação e, inevitavelmente, se transforma em um convite para a luta, influenciando os Movimentos Negros na América. O autor ainda segue provocando o leitor, querendo nos fazer entender que ele havia compreendido: sua dor não poderia ser mais silenciada, ao dizer:

Eu não aguentava mais, pois já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, acima de tudo, a historicidade, sobre a qual Jaspers me havia ensinado. O esquema corporal, atacado em vários pontos, então desabou, dando lugar a um esquema epidérmico racial. A partir daí, não se tratava mais de um conhecimento do meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. A partir daí, em vez de um, deixavam-me dois, três assentos livres no trem. Eu já não me divertia mais. Não encontrava mais nenhuma das coordenadas febris do mundo. Eu existia triplamente: ocupava um lugar, ia na direção do outro... e o outro - evanescente, hostil, mas não opaco, e sim transparente, ausente - desaparecia. Era nauseante... [...]. Eu era a um só tempo responsável pelo meu corpo, pela minha raça e pelos meus ancestrais. Eu me percorri com um olhar objetivo, descobri minha negrura, meus traços étnicos e então me arrebetaram o tímpano com a antropofagia, o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros e, acima de tudo, acima de tudo o mais: "Y'a bon banania" (Fanon, 2020, p.127).

Na citação acima, fica evidente as agruras de se perceber como vítima do racismo, da discriminação e do preconceito racial. A expressão "*Y'a bon Banania*", se popularizou a partir de um anúncio publicitário de um achocolatado, na França, no início do século XX. O anúncio gerou controvérsia por perpetuar estereótipos raciais e colonialistas, bem como, mais tarde, suscitou reflexões em torno do papel das mídias nesse universo da representação.

Stuart Hall (2016) pode ser considerado um dos autores que dialogam com o tema mídia. Teórico da cultura e da comunicação, Hall (2016) discutiu a representação de identidades raciais na mídia, analisando como estereótipos moldam percepções culturais. Ativistas do Movimento Negro no Brasil defendem a necessidade de uma crítica mais profunda às representações raciais na mídia e na publicidade, no sentido de combater a representação racial midiática que criminaliza as comunidades afro-brasileiras.

No contexto contemporâneo, devemos levar em conta, ao pensarmos em mídia, representação negra e educação, a especificidade do acesso dos(as) estudantes à internet e às

redes sociais digitais. Esses espaços virtuais, infelizmente, estão permeados por pessoas e práticas racistas, que devem ser combatidas socialmente e juridicamente, pois, por diversas vezes, os(as) estudantes acabam apreendendo e reproduzindo tais práticas no ambiente escolar, principalmente por meio do racismo recreativo, tido como humor, mas que, no final, é racismo explícito. Como já destacamos, isso ocorre frequentemente na Escola Municipal Senador Humberto Lucena. A citação abaixo sobre piadas racistas reforça esse entendimento:

Ao contar, de modo sádico, uma piada sobre subjugação negra, o namorado branco simbolicamente também joga Kathleen no mesmo "buraco", abaixo de seus pés. Essa combinação de violência e diversão caracteriza o sadismo racial. Ele tem prazer com a subjugação do homem negro e da mulher negra: "Bom, eu sei de uma piada, mas não posso te contar mesmo...", diz ele a Kathleen. "Me conta, me conta, me conta...", responde ela, esperando ouvir outra coisa. Piadas racistas têm a função sádica de provocar prazer a partir da dor infligida e da humilhação da/o "Outro/o" racial, dando-lhe um senso de perda em relação ao sujeito branco. Kathleen perde seu senso de previsibilidade e de segurança (Kilomba, 2019, p.137).

O sadismo racial, tão evidenciado na citação acima, impõe fatalmente "a subjugação racial". O racismo velado, disfarçado por comentários supostamente engraçados, piadas racistas e atos de ridicularização, está quase sempre presente em conversas casuais e naturalizado no cotidiano. Kilomba (2019) expõe o que está por trás dessa forma de agressão, em que o poder é anunciado de forma disfarçada em anedotas agressivas contra o povo negro. Como destacado na citação, essa é uma ação disfarçada pelo tom de brincadeira, o que torna ainda mais importante que nós, professores e professoras de História, combatamos essas práticas racistas de forma cotidiana. É fundamental levar aos estudantes um olhar de respeito à diversidade e à pluralidade étnico-racial, especialmente no contexto das comunidades quilombolas, como no caso da Escola Municipal Senador Humberto Lucena.

Uma vez que a luta do Movimento Negro no Brasil perpassa também o espaço escolar e as nossas salas de aula na busca por equidade e por direitos fundamentais, dentre os quais a educação se destaca, é necessário somar esforços com os Movimentos Negros organizados a fim de promover uma transformação social, iniciando pela implementação de políticas afirmativas de igualdade racial, além de enfrentar os desafios práticos instituídos pela Lei 10.639/03 no cenário nacional:

A resistência negra no Brasil e a luta por direitos são constantes. Desde a fuga para os quilombos, as rebeliões no período da escravidão colonial e após o fim da escravidão, não houve plena liberdade, pois o acesso a bens e direitos não foi

alcançado de forma igualitária e esse percalço perdura ainda hoje. Muitos benefícios já foram conquistados, porém as batalhas em prol de direitos sociais são permanentes, pois ainda há muito a ser transformado. Desse modo, as conquistas dos movimentos negros representaram um importante avanço para a educação e a sociedade. Contudo, as reflexões continuam sendo necessárias, os currículos necessitam ser constantemente questionados e os ambientes educacionais, muitas vezes, ainda configuram mecanismos reprodutores de um sistema excludente, enfatizando a supervalorização das culturas dos grupos mais favorecidos na sociedade. Compreendemos que a escola exerce um papel fundamental nessa transformação e é a partir dela que devemos fundamentar bases sólidas na construção de uma sociedade antirracista e justa para toda a sociedade (Oliveira; Silva; Álvaro; Andrade, 2022, p.13).

Enfim, a partir da reflexão acima sobre a luta antirracista, entendemos que o ensino de História ainda tem muito a avançar para que os progressos necessários, no que diz respeito às políticas públicas, como a Lei 10.639/03, e sua aplicação prática, sejam concretizados. É necessário que tais medidas se efetivem no alcance da justiça social, de forma que as reivindicações dos Movimentos Negros, bem como suas conquistas, sejam valorizadas e visibilizadas pela educação e pela sociedade. Afinal, a escola exerce um papel fundamental nesse processo de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, do país.

2.3 Debatendo as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-racial e a Lei 10.639/03, alcances e limites

As Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e a Lei 10.639/2003 desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade e na valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro. Por isso, debater os alcances e os limites dessas diretrizes e da referida lei demanda uma pesquisa mais aprofundada sobre seus efeitos no ambiente escolar. Nesse sentido, interessa-nos analisar o avanço do ensino de História a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial, tomando como base o estudo do patrimônio material quilombola da Comunidade Cruz da Menina e refletindo sobre como esse debate encontra amparo nos dois documentos que normatizam a educação nacional.

O Brasil é um país alicerçado em desigualdades históricas; em sua estrutura organizacional, predominam o racismo, o colonialismo e a injustiça social. Toda essa violência, no contexto educacional, pode e deve ser combatida por meio de um currículo escolar mais democrático. A Lei 10.639/2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, tem como objetivo promover a inclusão de narrativas que foram

historicamente marginalizadas. Nesta pesquisa, essa lei vem sendo interpretada sob o prisma da pluralidade e da democratização do conhecimento. Não temos dúvidas de que as políticas públicas de valorização da diversidade cultural são fundamentais; no entanto, é importante salientar que existem limites no que se refere à sua implementação. Vejamos:

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da federação brasileira também alcançaram a Lei nº 10.639/03. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais. Não foi diferente em relação ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se forem levados em consideração os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da Lei nº 10.639/03. Deve ficar explícito que estamos aqui abordando o processo de implementação da referida lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por este Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no projeto político-pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros fatores, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a regulamentação da Lei nº 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores (as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros (MEC, SECADI, 2013, p. 17-18).

Entendemos que os instrumentos legais acima citados incentivam uma educação que respeita e valoriza a diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O debate em torno do combate ao racismo, nessa direção, é um ponto necessário tanto para o documento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais quanto para a Lei 10.639/2003, buscando sensibilizar alunos(as), professores(as), gestores(as) e secretários(as) de educação sobre a importância do respeito à diversidade.

Outra medida imprescindível é o investimento contínuo na formação de professores(as), de forma que, ao abordar adequadamente as questões étnico-raciais em sala de aula, o(a) docente também possa trabalhar de forma interdisciplinar, permitindo que diferentes áreas do conhecimento abordem questões relacionadas à cultura afro-brasileira. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresenta-se da seguinte forma:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. Assim, são objetivos específicos do Plano Nacional: a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08; b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (MEC, SECADI, 2013, p. 19-20, grifos nossos).

Ainda sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é relevante citar a base estruturante desse plano:

Os seis eixos estratégicos propostos no documento contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/03, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores (as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (MEC, SECADI, 2013, p.20 grifos nossos).

Como se observa, a formação é um elemento de destaque para a viabilização das políticas de educação no que diz respeito ao elemento étnico-racial. Por outro lado, a implementação desigual da Lei 10.639/2003 e da supracitada diretriz pode variar significativamente entre diferentes regiões e escolas, resultando em desigualdades no acesso a esse conhecimento. Dessa maneira, entendemos que, ao ser anunciada como norma prescrita, fica implícito que a falta de formação de professores(as) é um desafio e, por vezes, um elemento limitador da implementação da referida lei e/ou diretriz no espaço escolar. Contudo, alguns avanços podem ser observados:

No âmbito educacional, o conteúdo que simboliza os reflexos desse momento, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.694/1996), é a promulgação da Lei 10.639/2003, que obriga a inserção de conteúdo programático sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além do reconhecimento histórico das lutas dos homens e das mulheres negras no Brasil, assim como a cultura negra brasileira, "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". A legislação, por meio de diretrizes do Plano Nacional de Educação das Relações étnico-raciais, trouxe orientações norteadoras sobre a necessidade de valorização e o reconhecimento da diferença nas diversas esferas sociais, incumbindo aos profissionais da educação a busca por mecanismos que possibilitassem aos alunos o acesso ao conhecimento, até então ocultado da história nacional, não do negro representado apenas como sujeito escravizado, mas principalmente como protagonista da construção da história nacional. Como consequência direta do processo, livros didáticos passaram a ser alterados, de forma progressiva, visando ao cumprimento das exigências dessa modificação curricular, iniciando um processo de transformação do conteúdo referente ao paradigma da representação do povo negro no Brasil (Marques; Troquez, 2018, p. 20-21).

Nesse viés, acreditamos que a Lei 10.639/2003 representa uma das maiores conquistas do século XXI dentro da luta pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil, oferecendo aos profissionais da educação uma referência importante para uma atuação mais democrática no que diz respeito a práticas metodológicas antirracistas. Podemos observar, a partir da citação em destaque mais acima, que os livros didáticos são um exemplo desse momento de mudança de mentalidade pelo qual estamos passando. Outras inferências temáticas, para além da narrativa eurocêntrica, começam a figurar progressivamente em suas páginas, visando ao cumprimento das exigências dessa modificação curricular e iniciando um processo de transformação nos currículos escolares, pois:

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. Como já dialogamos aqui, a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal (Pinheiro, 2023, p. 67).

Contudo, esse processo precisa avançar, uma vez que evidencia outros caminhos para as relações étnico-raciais no Brasil, estimulando e criando possibilidades para que outros conceitos sejam inseridos no espaço educacional, fazendo-se presentes nas metodologias de ensino de História e reescrevendo, assim, uma “nova história nacional”. Portanto, no que diz respeito aos(as) professores(as), ter e receber uma formação adequada sobre a temática étnico-racial torna-se um vetor fundamental para um conhecimento apoiado em práticas metodológicas

que se aproximem cada vez mais das propostas empreendidas em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Sem sombra de dúvidas, acreditamos que uma formação atenta a essas temáticas tende a refletir positivamente na qualidade do ensino nas escolas brasileiras, considerando que:

Desde o início tivemos a compreensão de que todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as. [...] Falei aqui bastante sobre o aspecto da formação, pois ele é importantíssimo para qualquer escola que se propõe a ser antirracista. Esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com expertise prática e teórica no campo. Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n. 10.639/2003 (Pinheiro, 2023, p. 77-78).

Por mais que, na atualidade, a formação seja encarada como uma problemática real, não podemos deixar de destacar o esforço de alguns(as) professores(as) -no nosso caso, os do componente de História-, que buscam atualização, seja por iniciativa individual ou por meio da promoção de formação continuada oferecida pelos municípios e estados aos profissionais da educação. Isso possibilita que alguns(as) desses(as) professores(as) superem a superficialidade no entendimento e na execução, a exemplo do que propõe a Lei 10.639/2003:

[...] mesmo superficialmente, há sim um conhecimento por parte dos profissionais da educação sobre o que preconiza a lei, bem como a dimensão que ela toma ao alterar o currículo, mas há também muita dificuldade em trabalhá-la nas práticas pedagógicas cotidianas, em razão do pouco conhecimento sobre a cultura e história dos povos afro-brasileiros. Uma mudança na sociedade pode sim ser iniciada pela prática pedagógica, mas para que isso ocorra é preciso que os profissionais da educação estejam preparados para educar para as relações étnico-raciais e para ouvir as vozes e identidades silenciadas nesses espaços, e que por vezes consigam reconhecer as colonialidades que seguem introjetadas em seus discursos, cabendo ao Estado, ainda, repensar suas políticas educacionais e viabilizar a formação continuada, a fim de descolonizar o currículo e também o fazer pedagógico (Marques; Troquez, 2018, p. 40).

Sabemos que os desafios para a descolonização da prática docente trazem à tona a necessidade de voltarmos para nós mesmos, por meio de uma reflexão sobre a luta que se desenvolve diariamente nos processos democráticos. Os autores seguem apontando as conclusões da pesquisa que realizaram com alguns(as) professores(as) brasileiros(as), no que se refere à formação desses profissionais, analisando suas práticas de ensino a partir da implantação da lei 10.639/2003:

Com a análise das respostas dos educadores, identificamos que eles vivenciam uma tensão constante entre sua prática e sua formação, habitando nesse processo uma tentativa de ressignificação cultural em uma prática revisionada dos saberes que estão além do que lhes foi apresentado em sua formação, seja inicial de profissionalização superior ou continuada. Identificamos, a partir disso, que a implantação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas estaduais ainda encontram obstáculos para sua efetivação, estando na dimensão do papel do Estado a centralidade do embate. Muitos conhecem a lei, seja por interesse particular ou por investimento estatal, mas as possibilidades de execução do que ela preconiza ainda estão distantes do mínimo ideal. Anunciamos a partir disso uma crítica sobre a deficiência na formação quanto ao trabalho com as relações étnicas e de raça no processo de formação profissional não só docente, mas de toda a categoria profissional de ensino superior no país (Marques; Troquez, 2018, p. 39).

Para além da problemática da formação docente como um entrave para o bom desenvolvimento das normativas de educação nacional no que se refere ao elemento étnico-racial, também devemos ressaltar a resistência. Trata-se, aqui, não mais de uma resistência no sentido de luta de direitos, como a que observamos nos Movimentos Negros, mas de uma resistência que impede algumas comunidades e escolas de trabalharem na inclusão de temas relacionados à cultura afro-brasileira.

Em muitas realidades escolares, ocorre o que chamamos de superficialidade no ensino, onde o conteúdo pode até ser abordado, mas de forma superficial, sem promover um verdadeiro entendimento ou reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no país, ou mesmo restrito ao mês de novembro, quando ocorrem as ações relacionadas ao Dia da Consciência Negra¹². A citação abaixo analisa uma das questões que dificultam o processo de implementação das diretrizes, no que diz respeito à superficialidade do ensino:

Aprender não é um processo trivial; costumo dizer que o processo de aprendizagem "desrespeita" as estruturas cognitivas. Não é à toa que geralmente as pessoas são fundamentalistas em seus conhecimentos e só querem saber o que já sabem. Aprender "dói", tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social. Imagine a dor de uma mulher negra auxiliar de classe em uma escola compreender, mediante esses nossos processos formativos, que ela só tem interesse em pentear as meninas de cabelo liso e descobrir as razões disso, razões estas que estão muito distantes de serem apenas por grau de praticidade ou não no pentear. Até porque, por uma estrutura lógica, é muito mais divertido pentear um cabelo crespo, pois nele a gente consegue fazer inúmeros penteados, enquanto no cabelo liso isso fica limitado em virtude da própria estrutura do cabelo. É doloroso para essas mulheres entender que elas não

¹² É importante destacar que pela primeira vez na história brasileira, o dia 20 de novembro ou o dia da Consciência Negra foi sancionado como feriado nacional, pelo atual presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Para mais detalhes acesse: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/12/21/lula-sanciona-lei-que-torna-nacional-o-feriado-da-consciencia-negra-em-20-de-novembro.ghml>.

gostam de pentear o cabelo de crianças negras porque ninguém gostava de pentear o cabelo delas, nem sabiam fazer carinho no cabelo delas (Pinheiro, 2023, p. 80-81).

Outra condição limitante pode estar ligada à ausência de materiais didáticos e de apoio pedagógico adequado, o que pode restringir a eficácia do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Estamos diante de desafios que nos remetem a problemas históricos. Diante disso, tanto as diretrizes quanto a Lei 10.639/2003, como insistimos em dizer, representam um avanço significativo na promoção da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

No entanto, é essencial que haja um esforço em termos de recursos didáticos que possam dialogar com o(a) docente, de modo a fornecer um instrumental adequado para sua ação prática. Como se observa, superar os limites e desafios da implementação do arcabouço legal em torno da temática étnico-racial no âmbito da educação, garantindo que todos os(as) alunos(as) tenham acesso a uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural do nosso país, não é tarefa fácil, levando em conta, principalmente, que:

A Lei n. 10.639/2003 incluiu na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira em toda a extensão curricular da educação básica. A Lei n. 9.394 foi novamente alterada em 2008 pela Lei n. 11.645/2008, que incluiu na BNCC a história e a cultura indígenas. Todas são conquistas históricas dos movimentos negros e indígenas organizados; não se trata de concessões governamentais, mas sim de direitos adquiridos de maiorias minorizadas. A lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância. Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age (Pinheiro, 2023, p. 82).

Bárbara Pinheiro (2023) ainda reforça que “a letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular. Isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em toda a extensão curricular” (Pinheiro, 2023, p. 80). Dessa maneira, os componentes curriculares e todo o percurso formativo educacional formal devem promover a efetividade dos dispositivos legais acima citados. É diante desse cenário que a proposta de uma Educação Decolonial e Antirracista, levando em consideração o emprego da normativa nacional em diálogo com a realidade local do município de Dona Inês, mais precisamente com o patrimônio histórico material do Quilombo Cruz da Menina, se torna um movimento na direção de um avanço gradual dessas temáticas no espaço escolar e,

sobretudo, no campo de ensino de História, a fim de problematizar tais temáticas à luz dos pressupostos do pensamento democrático e do desenvolvimento de uma prática antirracista dentro e fora da sala:

É válido ressaltar que o conhecimento teórico e prático sobre a temática étnico-racial é imprescindível para os educadores, mas a crítica de si e do mundo social é o principal combustível para mudança, pois só desse olhar crítico se pode solidificar o envolvimento destes com a execução de um currículo escolar consoante à diversidade. É fundamental que os educadores, bem como todos os profissionais da educação, identifiquem-se como parte de uma sociedade em que as diferenças precisam ser colocadas sobre discurso, na qual a falácia de uma democracia racial não continue sendo reproduzida, construindo-se posturas favoráveis ao respeito enquanto iguais na diferença, e que tais diferenças não sejam toleradas, e sim conscientemente respeitadas (Marques; Troquez, 2018, p. 38-39).

Dessa maneira, algumas condições são fundamentais para contribuirmos, enquanto professores(as) de História, para a desconstrução desse padrão opressor que segue se perpetuando em nosso meio social. Logo, para avançarmos com o projeto de superação da dominação imposta pelo colonialismo no Brasil, é necessário acessar tais conhecimentos e, da mesma forma, interpretar e implantar as visões teóricas e práticas que combatem esse poder instituído historicamente pelos colonizadores, de maneira que, ao acessar a memória das comunidades quilombolas, tenhamos a consciência de que o fazemos em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/2003.

Uma nova postura dos(as) professores(as), no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade dos grupos étnicos, requer um debate reflexivo acerca da História dos grupos subalternizados, por meio de temáticas propositivas sobre os direitos e garantias constitucionais, a exemplo dos quilombolas e dos quilombos. Acerca da educação quilombola, vejamos o que descreve o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (MEC, SECADI, 2013, p. 59).

Na sequência, veremos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem a organização do ensino ministrado nas instituições de ensino quilombolas:

a) Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: I da memória coletiva; II- das línguas reminiscentes, III- dos marcos civilizatórios; IV- das práticas culturais; V- das tecnologias e formas de produção do trabalho; VI- dos acervos e repertórios orais, VII dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; VIII da territorialidade. b) Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; c) Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, d) Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; e) Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; f) Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecida os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012). No Brasil, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, existem 2.024 comunidades certificadas e 207 tituladas. O MEC possui ações, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para garantir que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) incluam as escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombos nas demandas relacionadas à infraestrutura, formação de professores/as e aquisição de materiais didáticos específicos. Considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas neste Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução. As ações fundamentais para a educação em comunidades remanescentes de quilombos são: a) Apoiar a capacitação de gestores (as) locais para o adequado atendimento da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar; c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) Promover formação continuada de professores(as) da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em comunidades quilombolas. Editar e diminuir mistérios didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 13/2004 Resolução CNE/CP 01/2004, considerando o processo Histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, Produzir materiais didáticos específicos para EJA em comunidades. Incentivar a relação escola comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de

integração comunitária. Aumentar a oferta de ensino médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades (MEC, SECADI, 2013, p. 60-61).

A organização do ensino nas escolas quilombolas é fundamental para preservar a cultura, a história e as tradições dessas comunidades. Por conseguinte, alguns aspectos importantes devem ser considerados dentro dessa organização, seja buscando atualizar o currículo dentro da proposta de ensino quilombola contextualizado, na perspectiva da valorização da cultura, da história e das tradições quilombolas, além de temas relacionados à identidade étnica e social. Como já foi mencionado anteriormente, é imprescindível a formação dos(as) professores(as). Estes devem receber formação específica para lidar com a realidade das comunidades quilombolas, incluindo métodos de ensino que respeitem e integrem a cultura local. Pois, através da educação intercultural, deve-se promover o diálogo entre diferentes culturas, respeitando e valorizando a diversidade cultural presente nas comunidades, conforme indicamos ocorrer na Escola Educador Paulo Freire, na Comunidade Quilombola Cruz da Menina em Dona Inês, PB.

Por fim, entendemos que o debate em torno da constituição das escolas quilombolas é importante para o nosso estudo, visto que foi na Escola Educador Paulo Freire que, muito provavelmente, hoje, parte dos nossos(as) estudantes quilombolas tenha iniciado o seu processo de escolarização, e como observamos, tendo por base toda uma estrutura curricular e prática pedagógica que se volta para valorização de quem são. Nessa direção, entendemos que, no caso do município de Dona Inês, o fato de a escola quilombola não ofertar o ensino fundamental II obriga os estudantes a se matricularem em outras unidades de ensino, que muitas vezes não estão trabalhando na mesma sintonia que a Escola Educador Paulo Freire, no que pese a valorização da cultura negra, o que, no primeiro momento, nos parece ser algo compreensível.

Contudo, não consideramos positivo que, a partir dali, os(as) alunos(as) não mais se reconheçam no processo formativo, por isso mesmo é tão importante o diálogo e, se possível, a continuidade de debates que fortaleçam as identidades desses sujeitos e permitam aos estudantes, de modo geral, uma consciência mais plural e de respeito ao outro. Em suma, que a organização do ensino nas escolas, no caso da pesquisa aqui instituída, Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, possa ser guiada por uma prática que não apenas promova a intermediação de conhecimentos contidos no currículo oficial, mas também

contribua, como dito mais acima, para fortalecer as identidades dos(as) discentes, dentre os quais os(as) estudantes quilombolas fazem parte.

CAPÍTULO 3. PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA

O conceito de patrimônio cultural quilombola é abrangente e envolve diversos aspectos, tanto materiais quanto imateriais, estando intimamente relacionado à preservação das práticas culturais, dos saberes, dos fazeres e suas implicações, bem como aos modos de vida e às identidades das comunidades quilombolas. Assim, neste capítulo, destacamos o patrimônio material do quilombo Cruz da Menina, uma comunidade que, como já mencionado anteriormente, está localizada na zona rural do município de Dona Inês, na Paraíba.

Nesta direção, cabe enfatizar o trabalho do artesão Sérgio Teófilo, conhecido por sua habilidade em criar peças que refletem a rica herança cultural e as tradições da comunidade. Por meio de seu trabalho, ele não apenas contribui para a economia local, mas também ajuda a preservar a história e a identidade cultural do Quilombo Cruz da Menina. Suas obras geralmente incorporam materiais e técnicas tradicionais, frequentemente contando histórias ou simbolizando elementos da cultura afro-brasileira. Além disso, Sérgio Teófilo é um importante dinamizador do conhecimento ancestral, transmitindo essas habilidades às novas gerações e promovendo um ciclo de valorização e aprendizagem da cultura quilombola.

Para além do artesanato do Sérgio Teófilo, interessa-nos o patrimônio de pedra e cal, bem como a exploração de elementos como a produção de peças em cerâmica e as vestimentas típicas das comunidades quilombolas, comumente utilizadas em festividades. Essas vestimentas representam um importante aspecto do patrimônio cultural quilombola, caracterizado pelo simbolismo da rica herança cultural afro-brasileira. Dessa maneira, elas representam um elemento de autorreconhecimento identitário, por meio do qual a comunidade tem se mostrado tanto para os seus membros quanto para e todos(as) aqueles(as) que a visitam.

Cada comunidade pode ter suas próprias características, mas algumas peças e estilos são comuns. As roupas de algodão, por exemplo, são destacadas no produto “*Quilombo Cruz da Menina, um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”. Muitas dessas vestimentas são confeccionadas a partir dessa matéria-prima, que é confortável e respirável, ideal para o clima tropical. Porém, pretendemos que a exposição do patrimônio material da

Comunidade Quilombola Cruz da Menina sirva como ferramenta didática para o ensino de História, abordando a diversidade cultural e a valorização das diferenças, bem como a memória do negro quilombola de Dona Inês, na Paraíba, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades.

A construção do catálogo tende a ser um trabalho inovador. Defendemos que ele seja um instrumento significativo para as aulas de História, representando um passo importante para a valorização da cultura local, a educação crítica e a preservação da memória coletiva. Em suma, o artesão Sérgio Teófilo, protagonista da expressão quilombola, nos convida a refletir sobre vários aspectos da Educação Antirracista e, portanto, também de uma educação que respeita a democracia, ao projetar seu trabalho nas diversas feiras e exposições realizadas em todo o país.

3.1 Representatividade em foco, visibilizando a arte e o patrimônio quilombola

A construção da identidade quilombola passa, atualmente, por um processo que busca reconhecer e valorizar as raízes e a história dos(as) quilombolas. Dessa forma, a arte quilombola torna-se necessariamente um elemento de vínculo, de estímulo à participação cidadã e de fortalecimento da identidade, conforme mencionado acima.

Tomaz Tadeu da Silva (2014) ressalta a importância de não apenas celebrar a identidade, mas também problematizá-la. A nosso ver, essa é uma ação necessária para o ensino de História, uma vez que:

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (Silva, 2014, p.73).

Para responder à questão levantada na citação acima, é necessário interpretar a crítica que o autor faz ao conceito de "multiculturalismo" e à forma como a diversidade é frequentemente abordada nessa perspectiva. O autor sugere que, muitas vezes, o

multiculturalismo se restringe a um apelo vago à tolerância e ao respeito pela diversidade, sem avançar para além de uma simples aceitação da diferença.

O problema central reside no fato de que a ideia de diversidade, quando tratada de maneira superficial, acaba por naturalizar e essencializar identidades e diferenças, ou seja, entende-as como características fixas e imutáveis. Essa abordagem ignora o fato de que identidades e diferenças são construções sociais complexas, passíveis de serem desafiadas e transformadas.

Na visão de Silva (2014), uma pedagogia que se fundamenta apenas na aceitação e no respeito à diversidade não oferece uma base sólida para uma crítica política mais profunda das questões de identidade e diferença. A crítica política exige um olhar mais atento e reflexivo, que questione as estruturas de poder que sustentam as identidades e as diferenças, em vez de simplesmente tratá-las como algo dado. Embora a postura de respeito e tolerância seja importante, ela é insuficiente para abordar as dinâmicas mais complexas que envolvem identidade e poder.

Além disso, a crítica sugere que o multiculturalismo, como é comumente entendido, pode ser uma perspectiva limitada. Ao naturalizar as diferenças, ele pode reforçar as divisões existentes, em vez de trabalhar pela transformação das relações sociais e pela superação das desigualdades. Em resumo, o autor nos convida a refletir sobre a profundidade do conceito de diversidade e nos desafia a adotar uma postura mais crítica e transformadora diante das questões de identidade e diferença. Trata-se de uma abordagem que não se contenta com a aceitação superficial, mas busca questionar as estruturas sociais subjacentes.

Aprender sobre a diversidade cultural e a importância da preservação do patrimônio estimula uma consciência histórica. Como destaca Jörn Rüsen (2010): “Os sujeitos aprendem, na produtividade aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal.” (Rüsen, 2010, p.46). Ao observar o elemento patrimonial, o estudante estabelece uma relação com o meio, o que é fundamental para a constituição dessa consciência histórica, possibilitando:

A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo do passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências (Rüsen, 2010, p.48).

Conforme Rüsen (2010), é preciso que a História faça sentido para que o aprendizado histórico tenha lastro. Nessa direção, é válida a oportunidade de desenvolver habilidades que envolvem o trabalho colaborativo na construção e no desenvolvimento de pesquisas, bem como na organização de informações diversas acerca de sua própria História. Um exemplo disso são os estudantes quilombolas, cuja participação nesse processo serve naturalmente como suporte para o desenvolvimento do que chamaremos aqui de empoderamento da comunidade.

Para tanto, é necessário que o ensino de História, bem como as práticas didático-pedagógicas, busque despertar e envolver os(as) alunos(as) no conhecimento do patrimônio quilombola, ampliando a visão sobre a comunidade e promovendo a participação ativa e o engajamento com a cultura local e a preservação da memória. Nesse sentido, o “Quilombo Cruz da Menina, Um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial e Antirracista” serve como um registro histórico que pode ser utilizado nas aulas de História, mas também como um suporte para a própria comunidade, no reconhecimento e preservação do seu patrimônio material e, mais ainda, como instrumento de luta contra a invisibilidade e a marginalização daqueles que constituem a Cruz da Menina.

Luana Tolentino (2018), em “*Outra Educação é Possível, feminismo antirracismo e inclusão em sala de aula*”, nos leva a refletir que, mesmo com a existência de políticas de universalização da educação, a sala de aula e a escola ainda têm sido espaços de exclusão. Para romper com isso e promover a equidade, é necessário trazer para a relação ensino-aprendizagem outras narrativas, que não sejam apenas a eurocêntrica, branqueada e patriarcalista.

É preciso ensinar pela curiosidade, desenvolver a autonomia dos(as) discentes e potencializar o sentido de que a educação é um direito que abrange homens, mulheres, negros, indígenas e tantos outros grupos sociais que compõem a História. A escola e o ensino de História têm um papel preponderante nessa direção, qual seja: combater as discriminações e desenvolver a descolonização dos saberes. Para isso, é preciso compreender:

[...] como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. Como já salientei, o racismo é um problema social criado pelo ocidente com o intuito de diferenciar, hierarquizar e dominar pessoas. Nesse sentido, trata-se de uma problemática de agência ocidental e o seu reverso, o antirracismo, também. Na Maria Felipa, as práticas pedagógicas de base africana/afrodiáspórica ou indígena buscam ter a agência africana/afrodiáspórica ou indígena, ou seja, a centralidade existencial (ética, estética, política, teórica, prática) desses povos. É sobre cosmopercepção de base, um “palavrão” que remete ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo (Pinheiro, 2023, p. 89-90).

Para efeitos de reflexão acerca da contribuição deste trabalho dissertativo, enquanto instrumento que objetiva corroborar com o ensino de História crítico, voltado para a proposição de práticas pedagógicas antirracistas, faz-se oportuno apresentar uma análise da citação destacada acima sobre o antirracismo e sua relação com práticas pedagógicas que resgatam e fortalecem as cosmovisões africanas, afro-diaspóricas e indígenas. A autora argumenta que o racismo é uma construção social originada no Ocidente, que hierarquiza, diferencia e domina os seres humanos com base na raça, e que o antirracismo, nesse contexto, seria o movimento de desconstrução e reversão dessa ordem.

Pinheiro (2023) destaca ainda que, no caso das práticas pedagógicas que têm em sua essência a centralidade do conhecimento e da existência de povos africanos, afro-diaspóricos ou indígenas, é fundamental que essas práticas busquem devolver a esses povos o poder de definir sua própria trajetória existencial, ética, estética, política e teórica, algo que foi historicamente negado ou marginalizado.

A autora também menciona a ideia de "cosmopercepção", um conceito que se refere ao modo particular de ser, estar e criar o mundo por parte desses povos. A "cosmopercepção" é uma palavra que carrega uma significância poderosa e essencial: remete à visão de mundo integral desses grupos, traduzida em práticas que conectam a existência cotidiana aos valores e à espiritualidade dos povos mencionados. Portanto, a proposta pedagógica antirracista descrita por Pinheiro (2023) visa não apenas à denúncia do racismo, mas também à reconstrução da centralidade das cosmovisões africanas e indígenas, com um resgate de sua própria agência e de suas formas de conhecimento e existência. A autora sugere que, para a destruição do racismo, é essencial que esses povos possam se reconectar com suas raízes e ter seus modos de vida e suas visões de mundo como referência.

A contribuição de Pinheiro (2023), ao debater *“Como Ser um Educador Antirracista”*, é de fundamental importância para a reflexão sobre práticas pedagógicas que vão além da mera tolerância à diversidade e efetivamente buscam transformar as relações sociais e educacionais em um ambiente mais inclusivo e justo. A autora defende a ideia de que o(a) professor(a) antirracista deve estar comprometido com um trabalho contínuo de autoconhecimento, reflexão e transformação das práticas pedagógicas.

Ainda segundo a autora, ser antirracista não é apenas acolher os estudantes racializados de forma passiva, mas atuar ativamente na desconstrução das hierarquias raciais que permeiam a sociedade e a escola. Esse movimento nos inspira e impulsiona a assumir uma posição que

exige uma postura crítica e um engajamento constante na promoção de uma educação que reconheça as identidades raciais de forma complexa e desafie os estereótipos e preconceitos.

Assim sendo, o(a) professor(a) antirracista precisa estar disposto a se posicionar contra as injustiças raciais dentro e fora da sala de aula, rompendo com a ideia de que a "diversidade" deve ser tratada de forma neutra ou naturalizada. Ao contrário, o reconhecimento das diferenças deve vir acompanhado de uma análise crítica dos contextos históricos e sociais que perpetuam as desigualdades raciais. Essa abordagem busca questionar a ideia de uma identidade fixa e essencializada, como mencionamos anteriormente, a partir da crítica apresentada por Silva (2014).

Dessa forma, o(a) professor(a) antirracista não pode apenas aceitar a diversidade de forma passiva, mas precisa agir ativamente para desnaturalizar as diferenças e reconstruir um ambiente educacional mais equitativo. Incorporando a perspectiva de Pinheiro (2023), refletimos que o papel do(a) professor(a) antirracista vai além de um simples reconhecimento da diversidade, como já refletido insistentemente. Ele se torna um convite à ação pedagógica transformadora, que envolve uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e um compromisso com a justiça social. Isso exige o posicionamento ativo de alguém que não apenas respeita as diferenças, mas atua para garantir que as desigualdades raciais, ainda fortemente presentes no contexto educacional, sejam reconhecidas e desafiadas.

Esse compromisso nos orienta a buscar estratégias que, por sua vez, implicam transformar a escola em um espaço onde as identidades raciais não sejam apenas toleradas, mas valorizadas e respeitadas em sua complexidade. Isso é exemplificado na proposta deste trabalho dissertativo, ao enfatizar o patrimônio histórico e cultural quilombola da Comunidade Cruz da Menina, atravessado pelo posicionamento antirracista e pelo saber decolonial, considerando o ideário da educação patrimonial como base de reflexão. Nesse sentido, Luiz Carlos Torres (2022) ressalta:

O quilombo, propriamente dito, é a Pequena África. E a Pequena África é o Quilombo Pedra do Sal. O território negro Pedra do Sal é o epicentro dessa identidade. Quando pensamos na favela, ela é o Morro da Providência; consideramos que esse lugar, modelo para pensar a habitação popular e fruto do momento de carestia da capital da República no final do século XIX, nasce dentro do quilombo, digo, Pequena África. Na minha opinião, essa identidade africana, construída nesse espaço que temos como a referência de uma identidade negra, é uma identidade que circula pela favela, circula pelas regiões mais baixas, no espaço do cais do porto, é uma identidade dos lugares que vão criar matrizes e informações sobre a forma de cultura através da religiosidade. Por exemplo, as diversas casas de santo que já estavam nesse território desde o final XIX existiam por legado das oferendas que eram realizadas na Pedra, que vinham

desde o século XVIII, mas foram sendo aos poucos transferidas. Essas casas são a representação de uma matriz africana e às vezes é muito forte a presença de símbolos da cultura original, da religiosidade africana, principalmente a que passa pela Bahia e vem para o Rio de Janeiro, como o Opô Afonjá. A última grande forma simbólica disso é os "Filhos de Gandhi", que não é do Rio de Janeiro, é da Bahia, mas o daqui é tão importante e tão valoroso quanto o de lá, a gente tem essa conexão (Torres, 2022, p.104).

A citação acima analisa a relação entre o quilombo, a favela e a identidade negra no Brasil, especialmente no contexto do Rio de Janeiro. O autor propõe uma leitura de lugares específicos como espaços de resistência e afirmação da identidade africana e negra, que surgem e se consolidam a partir de uma história de opressão, mas também de resistência e adaptação. O quilombo, simbolizado na “Pequena África” e na “Pedra do Sal”, é apresentado como o “epicentro” da identidade negra, um espaço que não apenas remete ao passado escravocrata, mas também à continuidade das tradições africanas no Brasil, sobretudo no campo da religiosidade.

O autor destaca que a favela não é apenas um reflexo das condições de pobreza e marginalização das populações negras no Brasil, mas também um produto de um processo histórico que se remonta à formação das primeiras comunidades negras, como as dos quilombos. A favela, portanto, é entendida como uma extensão do quilombo, uma continuação de uma resistência negra que, desde o fim do século XIX, se manifesta na busca por habitação e sobrevivência diante das condições precárias nas cidades, mas também na afirmação de uma cultura que resiste ao apagamento. A “Pequena África” se torna, então, território de afirmação e preservação da identidade negra, e a religiosidade africana desempenha um papel central nessa construção identitária.

Sem sombra de dúvidas, Torres (2022) tende a anunciar a importância das casas de santo como símbolos da resistência cultural e religiosa dos negros, preservando as tradições africanas, mas também atuando como pontos de combate ao racismo e à marginalização. A simbologia africana e a religiosidade, associada a entidades como o *Opô Afonjá*, são representações visíveis desse processo de luta, que vai além do combate à pobreza e diz respeito à existência de um grupo, sua cultura, memória e identidade. Identidade que transcende fronteiras, é local e global, e se manifesta de forma visceral nos espaços populares e periféricos, como as favelas, quilombos e territórios religiosos, que são, em última instância, os bastiões dessa identidade.

Uma identidade negra que se reconfigura e se reinventa ao longo do tempo, no enfrentamento das adversidades das narrativas impostas pela história de opressão e pela

marginalização social e cultural, pressupõe que a representação desempenhe um papel central no estudo do patrimônio material negro. Ao refletir sobre o patrimônio material, a representação vai além de um simples exercício de preservação de objetos ou lugares; ela envolve um processo complexo de reconhecer, recontar e reavaliar histórias muitas vezes não evidenciadas pela historiografia tradicional.

No livro *“Territórios Negros: Patrimônio e Educação na Pequena África”* (2022), organizado por Renato Santos, Teresa Barros, Desirree Reis e Luis Araújo, podemos observar uma reflexão profunda sobre o patrimônio cultural negro. A obra discute como os processos de construção da memória e de valorização do patrimônio material têm sido fundamentais para dar visibilidade às contribuições e à luta das comunidades negras. Em especial, o conceito de “territórios negros” é tratado como um espaço de resistência e de construção identitária, que permite a essas populações não apenas preservar, mas também reinterpretar seus legados em face das transformações sociais e culturais.

A ideia de representação, no contexto do patrimônio material negro, se conecta com a necessidade de reverter um processo de invisibilidade histórica. O estudo do patrimônio material negro, ao ser representado, ganha o sentido de um ato de valorização cultural, afirmando a relevância dos espaços, objetos e práticas que constituem as culturas negras, ao mesmo tempo em que se reconhece o impacto das culturas africanas e afro-brasileiras nas cidades, na arte, na religião e na formação da identidade nacional.

A representação também está presente nas relações entre educação e patrimônio. A educação tem um papel fundamental na criação de espaços de aprendizagem que fomentem o reconhecimento e a preservação do patrimônio negro, propondo não apenas a educação formal, mas também a promoção de espaços de memória, onde a experiência histórica das comunidades negras seja valorizada e transmitida às novas gerações.

[...] é preciso construir uma escala de novas importâncias na próxima quadra da história: a decolonialidade brasileira, a emancipação desse país na sua síntese, nosso entendimento de soberania de país, entendimento de povo, de constituição popular e de racialização das nossas matrizes que não estão em museus eurocentrados e que não estão no apagamento completo de nosso passado (Paula, 2022, p.147).

A citação nos convida a uma reflexão crítica sobre como a educação e o patrimônio material podem se entrelaçar na promoção de uma história mais plural e inclusiva. Vejamos as imagens a seguir:

Figura 11: Pátio frontal da Escola Municipal Educador Paulo Freire



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Acima, visualizamos a imagem da Escola Municipal Educador Paulo Freire, que acolhe alunos(as) quilombolas da primeira fase do ensino fundamental. É um espaço de ensino que tem como princípio promover a valorização da história e cultura quilombola, sendo, portanto, um espaço de disseminação do conhecimento, memória e identidade da comunidade. Nesse sentido, a escola é um ponto de contato entre as novas gerações e o legado cultural de seus ancestrais, desempenhando um papel essencial no processo de alfabetização e formação, mas com uma abordagem que respeita e valoriza os saberes e práticas tradicionais. A escola, cujo nome faz homenagem a Paulo Freire, fortalece um modelo pedagógico que busca a transformação social por meio da educação crítica e libertadora.

O muro da escola, apresentado anteriormente na página 24, retrata os aspectos culturais, históricos e identitários da comunidade quilombola, sendo a capoeira um dos maiores símbolos da cultura afro-brasileira. Não temos dúvidas de que o muro da escola constitui parte do patrimônio material quilombola, contendo também uma simbologia do aprendizado ancestral e da presença marcante da mulher negra, sua força, história, luta e influência no território quilombola. Para além desses aspectos reavivados no muro da escola, chamamos a atenção para a imagem da arara, um ícone da espiritualidade da umbanda, considerada um dispersor de energias maléficas. Em suma, as pinturas retratadas no muro da escola, refletem a celebração da identidade negra, da preservação das tradições e da busca por conhecimento e liberdade. O

simbolismo de cada elemento contribui para uma representação da história, da luta e da resiliência de um povo que continua a se reinventar e a se afirmar na sociedade contemporânea.

Por fim, a escola quilombola é mais do que um local de ensino; ela é um patrimônio vivo que preserva e transmite conhecimentos, histórias e práticas que são essenciais para a manutenção da cultura e identidade das comunidades quilombolas, atuando como um verdadeiro espaço de valorização e fortalecimento das raízes afro-brasileiras.

Ademais da escola, outros elementos do patrimônio material podem ser evidenciados, como, por exemplo, o trabalho artesanal de produção de cerâmica com argila. A argila é retirada do próprio território quilombola e passa por diversos processos até chegar ao formato final, que são os utensílios de cozinha e de decoração. Abaixo, temos imagens do forno utilizado para a queima das peças.

Figura 12: Forno de queimar barro na Comunidade Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2024).

O forno é da comunidade, e parte do que é produzido segue para exposição dos quilombolas na sede da Associação da Comunidade Cruz da Menina. A seguir, estão algumas das peças, tais como: xícaras, panelas, esculturas de santos, terços e máscaras africanas.

Figura 13: Esculturas em cerâmicas produzidas pelos quilombolas



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2024).

Algumas das peças também passaram a compor o acervo do Museu Espaço da Memória do município de Dona Inês, na Paraíba. Trata-se de esculturas em cerâmica produzidas pelo artesão Sérgio Teófilo e a artesã Nalva Teófilo. Tais esculturas têm diversas representações de mulheres e de animais como o dinossauro.

Figura 14: Esculturas em cerâmicas produzidas pelo artesão Sérgio Teófilo e Nalva Teófilo expostas no Museu Espaço da Memória em Dona Inês/PB¹³



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2024).

13 Mesmo as obras não estando catalogadas no museu o próprio artesão Sérgio Teófilo confirmou serem suas e da artesã Nalva Teófilo.

Conforme já anunciamos ao longo do texto dissertativo, o artesão Sérgio Teófilo se destaca por sua arte em madeira morta, sendo seu trabalho uma representação dos elementos culturais da Comunidade Cruz da Menina.

Figura 15: Obras do artesão Sérgio Teófilo com madeira morta



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2024).

A obra do Sérgio Teófilo faz parte do conjunto do patrimônio material quilombola, cuja a essência e inspiração, como dito anteriormente, é o cotidiano da própria comunidade. Na imagem em destaque, ele retrata os pássaros a partir de sua subjetividade. Apreender a obra desse artesão como parte desse universo patrimonial é, portanto, uma forma de desconstruir as narrativas coloniais e racistas que historicamente marginalizaram essas populações e suas culturas. No contexto quilombola, a decolonialidade busca valorizar saberes, práticas, culturas, memórias e identidades.

O reconhecimento e a valorização da história quilombola implicam tratar essa memória de forma autêntica, considerando suas lutas, resistências e contribuições para a formação da sociedade brasileira. Trata-se da apreensão das comunidades quilombolas como patrimônio vivo, e não apenas como relicários do passado. Nesse sentido, a busca por democratizar o acesso ao patrimônio e às formas de sua preservação, no contexto quilombola, também envolve a luta contra as desigualdades estruturais que essas comunidades enfrentam.

A seguir, uma reflexão sobre a manutenção da memória cultural, o empoderamento político e social por meio do uso do turbante como símbolo de representatividade negra e a importância do reconhecimento cultural das tradições:

A preservação da memória deve partir do princípio de pertencimento e afeto pelos

bens. Patrimonializar o uso do turbante enquanto representatividade negra é uma forma de empoderamento político e social. Através da conscientização e sensibilização dos indivíduos quanto à importância do uso desse adorno, ativa-se o valor simbólico do mesmo. Assim, conforme os sujeitos se identificam culturalmente com suas tradições, agregam o devido reconhecimento cultural (Santos; Santana; Silva, 2017, p. 7).

Essa abordagem do patrimônio quilombola propõe uma redefinição das relações entre este, a memória e a identidade, respeitando as especificidades e as lutas das comunidades quilombolas, além de combater as marcas deixadas pelo colonialismo e suas consequências nas políticas culturais e sociais. A seguir, o turbante é analisado como símbolo de poder e força.

Figura 16: Ramona e Rafaela com seus turbantes



Fonte: Site Prefeitura Municipal de Dona Inês, (2024).

Os turbantes são um elemento importante durante as apresentações em eventos turísticos ou festivos, simbolizando a resistência e a conexão com a ancestralidade. Estes quase sempre são usados em associação com a composição de outros acessórios, como colares, brincos e pulseiras. Os adornos, feitos com materiais naturais ou artesanais, como sementes e a técnica do crochê, complementam o visual. As mulheres frequentemente usam saias longas, feitas de tecidos coloridos ou estampados, com bordados ou rendas, e blusas de retalhos de chita. Essas blusas podem ter mangas largas e são frequentemente decoradas com estampas vibrantes, como veremos a seguir:

Figura 17: Roupas produzidas pelos quilombolas que estão à venda para turistas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 18: Detalhes das roupas em crochê e chita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os trajes confeccionados para celebrações e festas costumam ser mais elaborados, com detalhes bordados e uma combinação de cores vivas que refletem a alegria e a cultura quilombola. Dessa forma, as vestimentas podem incluir elementos específicos que representam a espiritualidade e as tradições locais. Essas roupas não são apenas funcionais, mas também carregam significados culturais profundos, celebrando a resistência, a identidade e a história das comunidades quilombolas, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 19: Foto de adolescentes quilombolas destaque para as vestimentas que estão usando



Fonte: Site Paraíba Criativa.

Na figura acima, podemos observar uma das fotos de divulgação da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, que muito provavelmente representa a ciranda, comumente apresentada durante as festividades do território. As roupas são bem elaboradas e leves, de forma a facilitar a dança, que também é um patrimônio cultural quilombola. Certamente o patrimônio é um elemento de composição da identidade e da memória de um povo, portanto, sua preservação faz parte de um processo complexo e fundamental para as gerações futuras.

Em relação às tensões e desigualdades que surgem no contexto das políticas de preservação do patrimônio cultural refletem a complexidade das práticas de preservação em nossa sociedade, que vem sendo marcada por diferentes interesses e processos sociais, ao longo da história. Apontar a natureza conflituosa das políticas de preservação tornou-se elementar, uma vez que envolve a negociação constante entre diversos grupos sociais e setores institucionais. Esses grupos estão em disputa não apenas sobre quais bens culturais merecem ser preservados, mas também sobre os valores atribuídos a esses bens e as formas de protegê-los; esse conflito é especialmente complexo devido à desigualdade nas condições de desenvolvimento socioeconômico.

Sabe-se que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas. Situação determinada, entre outras causas, pelo assimétrico e desigual processo de desenvolvimento socioeconômico que, por um lado, expande o regime da grande propriedade rural e da agricultura

intensiva; por outro, determina uma urbanização caracterizada por grandes concentrações metropolitanas, que estimulam o processo de especulação imobiliária, gerando a substituição de edificações e espaços sociais, a segregação de populações e a limitação do usufruto dos ambientes públicos e comunitários. (Tolentino, IPHAN, 2016, p.23)

A citação acima explica que o processo de desenvolvimento é marcado por uma expansão da grande propriedade rural e pela intensificação da agricultura, ao mesmo tempo em que há uma urbanização acelerada e a formação de grandes concentrações metropolitanas, o que leva à especulação imobiliária. “Esse fenômeno acaba por gerar a substituição de espaços urbanos, segregação social e uma redução do acesso da população aos espaços públicos”. (Tolentino IPHAN, 2016, p.23). Essa dinâmica gera um desequilíbrio no reconhecimento e na representatividade do patrimônio cultural, pois os processos de preservação muitas vezes não refletem a diversidade étnica, social e cultural da população. Como resultado, surge uma crise de legitimidade, onde uma parte da população sente uma baixa identificação com o que é reconhecido oficialmente como patrimônio nacional, o que pode comprometer o envolvimento e a valorização desses bens pela sociedade

Nesse sentido, é fundamental conceber as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. [...] Desse ponto de vista, ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores a priori, criar espaços de aprendizagem e interação que facultem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. Sua função primordial é mediar todo tipo de processo de patrimonialização (Tolentino, 2014, p. 23).

Átila Tolentino (2014) ainda aborda a memória e o esquecimento, segundo o autor, são construções sociais que envolvem processos de escolha e exclusão. As instituições públicas, portanto, têm um papel crucial de criar espaços de diálogo e interação. Nesses espaços, os diferentes grupos sociais podem refletir sobre o patrimônio, entender sua relevância e discutir o que deve ser preservado. A função das instituições, assim, é mediar esses processos de patrimonialização, respeitando as diferenças socioculturais, e não impor um modelo único ou homogêneo de valorização.

Certamente, o que se apresenta é uma crítica a centralização das decisões sobre o patrimônio e uma proposição a uma abordagem mais inclusiva e democrática, que envolva ativamente a sociedade na construção e preservação da memória cultural. Tolentino (2016)

sugere que as práticas de patrimonialização devem ser mais dialogadas, respeitando a diversidade e os diferentes pontos de vista presentes na sociedade.

São cada vez mais expressivas e crescentes, na atualidade, a pesquisa e produção de pensadores da corrente decolonial, cujas discussões nos permitem enxergar como se deram os processos e a trajetória de patrimonialização no Brasil, bem como as práticas educativas a eles aliada. Um grande expoente dessa linha de pensamento é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, cuja obra procura descortinar os subterfúgios e as matrizes fundantes da dominação do saber-poder. Nessa esteira, discute o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos e como esses contribuíram para a construção e consolidação de epistemologias dominantes, que foram efetivas na supressão de diferentes formas de saber próprias de povos e nações colonizados, relegando os seus saberes e conhecimentos ao silenciamento ou à subalternidade (Tolentino, 2016, p.47).

A citação em destaque aponta que os pensadores da corrente decolonial, têm contribuído para uma compreensão mais profunda dos processos de patrimonialização no Brasil. Essa abordagem é fundamental, pois permite que se revelem as dinâmicas históricas e sociais que moldaram a forma como o patrimônio cultural é reconhecido e valorizado. A discussão sobre a educação patrimonial decolonial é particularmente pertinente, pois sugere que as práticas educativas devem ser repensadas para incluir e valorizar as diversas formas de conhecimento que foram historicamente subalternizadas. Isso implica um desafio significativo, mas também uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e representativa, que reconheça a riqueza das culturas e saberes que compõem a sociedade brasileira. Dito isto, apresentamos, a seguir, o processo de elaboração do nosso catálogo “*Quilombo Cruz da Menina, um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”.

3.2 Quilombo Cruz da Menina, Um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial e Antirracista

Acreditamos que o catálogo do patrimônio histórico e cultural quilombola é uma ferramenta essencial para promover o reconhecimento e a valorização das riquezas culturais das comunidades quilombolas. Ele não apenas contribui para a preservação e a documentação desses bens, mas também fortalecer a identidade, a autonomia e a luta dessas comunidades por seus direitos.

A proposta do catálogo que estamos construindo tem como foco a valorização e a preservação da cultura e da história da Comunidade Cruz da Menina, já mencionada

anteriormente, dentro do contexto da realidade atual dos remanescentes quilombolas em nosso país. Entendemos que a luta pelo reconhecimento e respeito às suas histórias, direitos e identidades deve estar presente nas aulas de História, especialmente de forma interdisciplinar, promovendo um diálogo mais amplo entre os saberes constituídos na e pela escola.

Nossa atitude, enquanto professores(as) de História, deve ser contínua no sentido de buscarmos boas estratégias de ensino que contribuam para a equidade e o protagonismo histórico dos negros e, em particular, dos quilombolas da Cruz da Menina, como é o caso deste trabalho. Construir um catálogo do patrimônio cultural quilombola certamente se revelou um grande desafio do ponto de vista didático-pedagógico, especialmente ao considerar a perspectiva do ensino de História para turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Assim, a realização desse instrumento pedagógico necessariamente envolveu uma sequência que articulou os procedimentos realizados no processo de construção do catálogo *“Quilombo Cruz da Menina, Um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista”*. A compreensão do ponto de vista dos estudantes quilombolas é essencial, seja por meio da percepção e interação com o seu próprio patrimônio cultural, seja por meio de um processo de ensino que envolva planejamento, elaboração de atividades, avaliações, análises e reflexões acerca de como melhor proceder na confecção do produto aqui proposto.

Portanto, essa consciência histórica deve ser trabalhada tanto dentro das comunidades quilombolas quanto no contexto mais amplo. Acima de tudo, ela deve estar presente em nossas atitudes diárias, seja para sensibilizar a sociedade sobre a importância do patrimônio quilombola, seja para combater o processo de exclusão vivenciado pelos membros dessas comunidades.

No primeiro momento, além da atenção dada em sala de aula à temática da Educação Patrimonial, buscamos, em paralelo, estabelecer um canal de diálogo entre os membros da comunidade e os(as) alunos(as) não quilombolas. Dessa forma, os(as) alunos(as) não quilombolas também puderam participar desse processo de construção, sendo o primeiro passo entrar em contato com a cultura quilombola, conhecendo o patrimônio e interagindo positivamente com os(as) estudantes da comunidade mediante a construção do catálogo.

Como já analisado, o protagonismo dos membros do quilombo era essencial para o processo de construção do conhecimento. Isso porque não tínhamos a intenção de invadir espaços que não nos cabiam apontar ou querer modificar a partir de nossa visão como pesquisadoras. Nesse cenário, é fundamental refletir sobre a importância de a escola e a

educação serem ambientes de ação mais democrática e inclusiva. Projetos como este, de construção de um catálogo, contribuem para a promoção de debates dentro e fora da sala de aula acerca de uma Educação Antirracista e Patrimonial, evidenciando e valorizando as heranças africanas presentes no cotidiano das comunidades quilombolas em nosso país, em especial na Comunidade Quilombola Cruz da Menina.

Em termos práticos, podemos inicialmente relatar o primeiro contato com os(as) alunos(as) quilombolas da Escola Municipal Educador Paulo Freire, intermediado pelas professoras Lia e Marinalva, que lecionam na referida escola e nos apresentaram à turma do 5º ano. Logo no início, fomos acolhidos com uma canção de boas-vindas executada pelos(as) discentes quilombolas. Em seguida, houve uma roda de conversar como os(as) alunos(as) sobre o dia a dia na comunidade.

Além disso, foi debatido: o que é patrimônio cultural? A pergunta buscou mobilizar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, para, somente depois, introduzir o conceito. Essa estratégia deixou os(as) discentes mais à vontade, possibilitando a participação da grande maioria, como ilustrado na imagem a seguir:

Figura 20: Primeiro contato com os alunos quilombolas na Escola Municipal Educador Paulo Freire



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

A atividade mencionada acima exemplifica uma abordagem pedagógica que reforça a inclusão, a colaboração, o acolhimento e a troca de saberes com os(as) alunos(as) quilombolas.

Esse primeiro contato promoveu uma dinâmica inicial de integração e respeito à cultura e à identidade dos(as) alunos(as) quilombolas.

O fato de os(as) alunos(as) quilombolas darem as boas-vindas por meio de uma canção de sua cultura despertou curiosidade e interesse pelo grupo, incentivando a busca por novos conhecimentos. Identificamos que esse tipo de prática fortaleceu o sentimento de pertencimento e a autoestima dos(as) estudantes quilombolas.

A roda de conversa sobre o dia a dia da comunidade também foi uma estratégia eficaz para permitir que os(as) alunos(as) se expressassem livremente sobre suas vivências, promovendo a troca de experiências. Esse tipo de atividade não só aproxima os(as) estudantes, mas também abre espaço para que compartilhem suas histórias.

Ainda na roda, propomos a estratégia de levantar a pergunta: o que é patrimônio cultural? Esse foi um movimento positivo, pois representou uma abordagem pedagógica ativa que busca mobilizar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Isso ajuda a envolvê-los de maneira mais significativa e participativa, permitindo que conectem a teoria com a sua própria realidade e vivência cultural.

Uma outra proposta de atividade anunciada na sequência foi a visita de Renan Araújo, fotógrafo e produtor de mídias digitais. Renan compartilhou informações sobre como identificar os melhores ângulos e a melhor iluminação, para que os(as) estudantes pudessem registrar o patrimônio cultural quilombola. Além disso, deu dicas sobre como centralizar a imagem, sem deixar de lado a subjetividade de quem está por trás da lente. Esse momento foi muito interessante, pois deixou implícito para cada um(a) dos(as) estudantes que a expressão da imagem é algo bastante particular e traduz um sentido, uma intenção do registro¹⁴.

Figura 21: Visita do fotógrafo Renan a Escola Municipal Paulo Freire



¹⁴ Vale ressaltar que o catálogo foi elaborado pela autora, pois, devido ao calendário letivo em andamento, não houve oportunidade para um trabalho conjunto em diálogo de execução do produto, diretamente com os estudantes quilombolas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2024).

Outra ação consistiu na visita ao quilombo propriamente dito, desenvolvendo, assim, um olhar para o seu território e bens patrimoniais. Destaca-se a importância das edificações, ou seja, das construções presentes na comunidade, bem como dos objetos, das vestimentas, das esculturas de cerâmica e madeira, e dos utensílios de trabalho. O registro da fachada da referida escola e de seu muro tem o objetivo de trabalhar a percepção dos(as) alunos(as) sobre o patrimônio material quilombola, que inclui as edificações e os espaços de construção de memória e identidade.

Nessa direção, o ateliê de Sérgio Teófilo, registrado na imagem abaixo, remonta à produção artística material que busca trazer à tona as narrativas invisibilizadas da história afro-brasileira, utilizando elementos da arte popular, da tradição religiosa afro-brasileira e de outros aspectos culturais que têm suas raízes nos quilombos, como os pássaros produzidos a partir da matéria-prima de madeira morta, que são uma expressão legítima da identidade quilombola:

Figura 22: O quilombo e sua produção artística, ateliê do Sérgio Teófilo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Como já mencionado anteriormente, Sérgio Teófilo retrata em suas peças de cerâmica e madeira morta sua ancestralidade afrodescendente. O mesmo deu início sua expressão artística ainda na infância, quando produzia seus brinquedos, passando a dominar as técnicas de escultura em madeira e argila. Sua inspiração, vem da representação do seu cotidiano, da sua comunidade quilombola e dos animais da Caatinga, que também ganham destaque em suas obras. Sua técnica possui traços peculiares que o distinguem pelos atributos de caráter e estilo

próprios, sendo seu trabalho genuinamente artesanal, uma legítima expressão de singularidade que permite imprimir nas formas, contornos e cores a expressão do povo negro. A seguir, algumas imagens de suas peças:

Figura 23: Mosaico de peças em madeira do Sérgio Teófilo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Além do trabalho do Sérgio Teófilo, destacamos como parte do patrimônio de pedra e cal da comunidade a sede da associação, que é um espaço de extrema importância para a comunidade quilombola. Ela vai além de ser apenas um local físico, funcionando como um ponto central para o fortalecimento da identidade cultural, da organização social e da resistência. A sede comunitária serve como ponto de encontro e como um local onde a cultura quilombola é preservada e vivida no dia a dia.

Figura 24: Sede comunitária do Quilombo Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2024).

A sede é cheia de vida e promove constantemente eventos culturais, aulas sobre a história do quilombo, e práticas tradicionais como dança, música, culinária e religiosidade. Esse espaço ajuda os(as) membros da comunidade a se reconectarem com suas raízes e a transmitirem essas práticas e saberes para as gerações mais jovens, garantindo a continuidade da cultura. Além disso, tem grande relevância social e política para a comunidade, pois, mediante esse espaço, os(as) quilombolas podem se reunir para discutir questões que impactam diretamente sua realidade, como direitos territoriais, acesso a serviços básicos, políticas públicas e demandas sociais. A partir dessas discussões, é possível planejar ações coletivas e fortalecer a luta.

A sede comunitária do Quilombo Cruz da Menina é, portanto, um espaço multifuncional que representa a resistência, a preservação cultural e a busca por autonomia da comunidade quilombola. Ela é essencial para o fortalecimento das relações internas da comunidade, além de ser um instrumento para o engajamento político, social e educacional. Sua importância vai além do simples fato de ser um local físico: ela é um símbolo da luta contínua por direitos, pelo reconhecimento e pela valorização da identidade quilombola.

Dando continuidade ao passeio pelo patrimônio material da comunidade, apresentamos a seguir as imagens exterior e interior da Capela Cruz Menina, um exemplo significativo de como a religiosidade cristã se entrelaça com a identidade cultural e histórica da comunidade

quilombola. Ela não é apenas um local de culto, mas também um símbolo do sincretismo religioso que caracteriza essa comunidade.

Figura 25: Capela Cruz da Menina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

O sincretismo religioso é uma característica marcante da Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Esse fenômeno ocorre quando elementos de diferentes tradições religiosas são combinados ou fundidos, resultando em práticas religiosas híbridas, frequentemente como uma forma de resistência ou adaptação. Durante o processo de escravidão, muitos africanos e seus descendentes foram forçados a adotar as práticas religiosas dos colonizadores, mas buscaram formas de preservar suas crenças ancestrais. Isso levou à criação de cultos que mesclavam orixás e entidades africanas com santos católicos, uma prática comum nos quilombos e em outras comunidades afro-brasileiras.

Na Capela Cruz da Menina, podemos observar representações de santos católicos, mas com um forte simbolismo ligado às divindades do candomblé. Esse sincretismo religioso não é apenas uma fusão de crenças, mas também um meio de preservar e fortalecer a identidade cultural dos quilombolas. As práticas religiosas se tornam, assim, um espaço de reafirmação da autonomia cultural e uma forma de resiliência frente às imposições externas.

Após a visita ao quilombo, experienciando seus espaços, patrimônio, memórias e culturas, retornamos à sala de aula, onde foi realizado um momento de *feedback* da atividade como um todo. A partir daí, o trabalho com os(as) alunos(as) foi encerrado, devido à

proximidade do final do calendário letivo regular, mas o trabalho de organização do catálogo prosseguiu, agora com a seleção das imagens e a sua constituição descritiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a Comunidade Quilombola Cruz da Menina, Educação Patrimonial e Educação Antirracista, considerando o contexto escolar, contribui de maneira significativa para a compreensão e valorização das identidades e da cultura afro-brasileira. O estudo das dinâmicas que envolvem o patrimônio cultural material dessa comunidade proporcionou uma rica reflexão sobre a resistência negra ao longo da história, especialmente no que se refere à luta constante pelo reconhecimento e preservação das tradições quilombolas.

Ao explorar a memória e o patrimônio da Cruz da Menina, a pesquisa dialogou com o universo arquitetônico, artístico e cultural da comunidade, com ênfase na história transmitida por meio de objetos, vestimentas, pinturas e esculturas, em especial do artesão Sérgio Teófilo, um importante representante da arte quilombola. Nesse contexto, reafirmar a necessidade de valorizar as manifestações culturais dos(das) quilombolas, representadas no patrimônio material, no contexto educacional e no ensino de História, foi uma forma de contribuir com o combate ao racismo instituído no ambiente escolar, muitas vezes velado por meio de sua feição recreativa, com “brincadeiras” e deboches.

Através de uma proposta didática mais democrática, cujo foco estivesse no fortalecimento de uma narrativa da História mais atenta à diversidade e às identidades negras, foi que se pensou o “*Quilombo Cruz da Menina, Um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*”, um recurso didático no qual o patrimônio material da comunidade quilombola fosse evidenciado a partir de um trabalho de aproximação e vivência desse universo de saberes ancestrais, em detrimento do fortalecimento de aprendizados diretamente ligados a História do negro no Brasil.

O trabalho também destacou a importância de uma educação de base decolonial no âmbito do espaço escolar e do ensino de História. Não cabe olhar para o passado e caminhar projetando tão somente uma visão eurocêntrica; é preciso reconhecer que, para além disso, existem outros horizontes, nos quais o elemento étnico-racial se faz presente e pulsante. A pesquisa se inseriu, assim, na linha de fortalecimento da identidade quilombola e no combate, conforme dito mais acima, ao preconceito racial, por meio da valorização do patrimônio, da cultura e da história negra.

É preciso ter em mente que este é um processo ainda em curso, mas que vem provocando uma mudança de mentalidade, se não em toda a sociedade, pelo menos em parte dela. As

políticas públicas de educação nacional apontam para a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, um marco regulador importante para garantir que as futuras gerações reconheçam e celebrem a contribuição dos negros na construção do Brasil, dentre os quais os quilombolas fazem parte. Além disso, as Diretrizes Curriculares para Educação das relações Étnico-Raciais, homologadas em maio de 2024, reconhecem que o Brasil estabeleceu um modelo excludente de desenvolvimento e traçam caminhos de políticas de reparação, reconhecimento e valorização afirmativa, com o objetivo de superar a desigualdade étnico-racial na educação escolar brasileira.

O produto “*Quilombo Cruz da Menina, Um catálogo de cores: Educação Patrimonial e Antirracista*” se insere nesse universo em transformação e pode ser apreendido como um desafio prático, frente às políticas de educação acima mencionadas. É preciso ainda destacar que esse recurso didático sugere um trabalho interdisciplinar, extrapolando os limites fronteiriços do ensino de História e das outras ciências, oferecendo aos alunos(as) a oportunidade de perceberem a interconexão entre diversas áreas do conhecimento, enquanto se aprofundam na temática das identidades negras no Brasil. Defendemos que o ensino de História e o “giro decolonial” acabam por repensar dimensões da escola com o objetivo de combater o racismo estrutural, garantindo que a educação faça sentido. No nosso caso, isso ocorre mediante o patrimônio material, a memória e a identidade, perpassando o anúncio de pertencimento a uma História local, regional e nacional da Comunidade Cruz da Menina, em Dona Inês, na Paraíba.

Notadamente, o *Catálogo do Patrimônio Material Quilombola* desempenha um papel importante no ensino de História, especialmente no que se refere à valorização e preservação da memória e das culturas afro-brasileiras; contribuindo com a valorização da pluralidade de histórias e culturas no Brasil, desafiando narrativas únicas que muitas vezes negligenciam as contribuições dos povos negros e quilombolas. Ao integrar a história dos quilombos no ensino, o catálogo contribui para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes, estimulando a reflexão sobre temas como racismo, discriminação e a importância da igualdade de direitos. Em resumo, o *Catálogo Patrimônio Cultural Quilombola* é uma ferramenta poderosa, na medida em que estimula um aprendizado mais crítico, plural e contextualizado da população quilombola em Dona Inês-PB.

Dessa forma, para que essa ferramenta de ensino não se encerre com a dissertação e tenha continuidade, é importante adotar medidas que garantam a sua manutenção, como por

exemplo, a integração do Catálogo na Proposta Pedagógica da E.M.E. F Senador Humberto Lucena; além de disponibilizar o catálogo em formato digital, para outros profissionais das Redes Municipal e Estadual de Ensino, para que alcance a um público maior e possa ser constantemente atualizado, de maneira que colabore com a capacitação de professores, promovendo estratégias que dinamizem a utilização do catálogo no ensino de História e outras áreas do saber, garantindo que o conteúdo seja efetivamente incorporado às práticas pedagógicas.

Por fim, o estudo da Comunidade Quilombola Cruz da Menina é um convite à reflexão sobre a importância da educação como ferramenta de transformação social e empoderamento racial. Ele reforça a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovam o respeito à diversidade, a valorização das culturas afro-brasileiras e a eliminação do racismo estrutural na sociedade. A proposta de Educação Patrimonial e Antirracista no espaço escolar é, assim, uma estratégia fundamental para a construção de um Brasil mais justo, igualitário e reconhecedor de sua história multifacetada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS Mário (Org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- AGUIAR, Liliana. **Ver, Tocar e Sentir a Maia: um projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Museologia). Faculdade de Letras do Porto, Porto, 2015.
- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **História do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 19 nov. de 2024 às 20:52.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019, p.34-56.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2, ed. São Paulo; Cortez. 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE nº8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 25 dez. de 2024.
- _____. **Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 dez. de 2024.

_____**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 25 dez. de 2024.

_____**Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 dez. de 2024.

_____**Ministério da Educação.** Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 dez. de 2024.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 15 jun. 2024.

_____**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, SECADI, p. 59-60, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso: 25 dez. de 2024.

BRASÍLIA, **COMUNIDADES QUILOMBOLAS: Direito à terra.** Fundação Cultural Palmares/MinC. Editora Abaré, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexíssimo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 119-134.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Do silêncio do lar ao silêncio escolar - Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Humanitas, 2000.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p.17.

CHARTIER, Roger. Entre limitações e liberdade. In: **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 75-95.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2007.

FANON, Frantz, **Os Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003. p. 56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Prática Docente: Primeira Reflexão. In: **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 23-46.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Gomes, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.41.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alinear, 2007.

GOODY, Jack. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge University Press, London, 1977.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21-63, 1995.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009, p.101-129.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**: Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Ed 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Identidade Cultural e Diáspora. **Comunicação e Cultura**. Lisboa, n.1, 2006, p. 21-35.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**, Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Política de Patrimônio Cultural Material**. 2017. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/publicacao_politica_do_patrimonio.pdf.

Acesso: 25 dez. 2024.

JANICE, Gonçalves. Lugares de Memórias: memórias concorrentes e leis memoriais. **Revista Memória em rede**, Pelotas, v.7, n.13, Jul./Dez.2015, p. 15-28. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/6265>. Acesso: 25 dez. de 2024.

JÚNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro. ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (Orgs.). **Ensino de História em Perspectiva Decolonial**. São Leopoldo: Oikos. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: estudos de racismo cotidiano. Cobogó: São Paulo, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. 1ª Ed. Curitiba, 2018, p.19-41.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NAKOU, Irene. Museu e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. **Educar em Revista**. Curitiba: 2006, p. 261-271. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yr3gj8rHNVwVqKR65F57wxB/>. Acesso: 25. dez. de 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Intelectualidade, relações raciais e de gênero. In: **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 37-67.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dez. 1993, p.7-28.

OLIVEIRA, Alaor Gregório de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. **Revista Espaço acadêmico**, n.40, set., 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>. Acesso 25 dez de 2024.

OLIVEIRA, Fernanda de Araújo. **Ser mulher negra e quilombola**: As trajetórias das resistências comunitárias das mulheres do quilombo cruz da menina em Dona Inês/PB (2005-tempo presente). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso: 25 dez. de 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa. SILVA, Armelinda Borges da. ÁLVARO, Juliana Faria. ANDRADE, Fábio Santos de. Movimentos Negros no Brasil e os Cenários de Luta Pela Educação. **Educação e Sociologia**, Campinas, v.43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.262801>. Acesso: 25 dez. de 2024.

PEREIRA, Amílcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas. 2013.

PEREIRA, Mariana Morena. O Movimento Negro e as Revoluções de 1968: uma análise da relação e ressignificação do negro e o histórico do movimento no Brasil. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2238-8052.2019.240135>. Acesso: 25 dez. de 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. QUEIROZ, Marcos. NASCIMENTO, Wanderson Flor do. A linguagem da revolução: Ler Frantz Fanon desde o Brasil. In: FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022, p. 7-28.

PROJETO LETRAMENTO RACIAL. **Cartilha CEAF**, UFPA, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Org. Edgardo Lander Coleção Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. 1ª Edição, Editora Claro Enigma. 2012.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. **Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial**. Tese (Doutorado em História) Universidade de Brasília (UNB) 2014, p. 09.

RIBEIRO JÚNIOR & SILVA. **Ensino de História em Perspectiva Decolonial**. [E-book]. / História – Ensino. 2. Pensamento decolonial. 3. Educação popular. 4. Crítica – Mundo

contemporâneo 4. Racismo. Organizadores: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação Patrimonial: “Lugares de Memória”. **Revista MOUSEION**. V.1, 2007. Disponível em: https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Lugares%20de%20Memoria%20SABALLA_V.pdf. Acesso: 25 dez de 2024.

SANTOS, Andréia Teixeira dos. LUCINI, Marizete. DECOLONIALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Cadernos Cajuína**. V.7, N.2, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.577>. Acesso no dia 24 de nov. de 2024, às 09:49.

SANTOS, Damaris de Lima. SANTANA, Raicilane Barbosa de Jesus. SILVA, Renan de Lima da. O Turbante como Representatividade da Identificação Negra. **RELAcult- Revista Latino-Americana de Estudo**. Foz do Iguaçu, V.2. p. 121-128, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i2.420>.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**. Recife, V.30, 2018. Disponível em: <[https:// www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e200112.pdf](https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e200112.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. BARROS, Tereza Guilhon Barros. REIS, Desirre. ARAÚJO, Luis (org.). **Territórios Negros: Patrimônio e educação na Pequena África**. 1.ed. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco muito pelo contrário**: Cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 37-68.

SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e. SILVA, Terlúcia Maria da. SILVA, Uliana Gomes da (orgs.). **Dossiê 20 anos da Lei 10.639/2003 [livro eletrônico]: a Paraíba fez sua lição?** 1. ed. João Pessoa: Livreditora: Abayomi-Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

SILVA. Guilherme Oliveira da. **História do Movimento Negro: A Trajetória do Movimento Negro**. São Caetano do Sul: Editora Instituto Conhecimento Liberta, 2022.

SILVA, Marcos da. FONSECA. Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33. São

Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Acesso no dia 21 de out. de 2024, às 15:49.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Claudivan Pereira de. SILVA, João Carlos Marinho da. A importância do ensino da história dos quilombos no ambiente escolar. In: SILVA, Thiago Cedrez da. GANDRA, Edgar Avila. SIMÕES, Elvis Silveira. **História em Movimento: Múltiplas abordagens**. Porto Alegre: Casalettras, 2020, p. 158-169.

SUNDFELD, Carlos A. **Comunidades Quilombolas: direito à terra**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC/Editorial Abaré, 2002.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 39-48.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**. Rio Grande do Sul, v.1, n.1, jan./jul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15091>. Acesso no dia 14.03.2025.

TROYNA, Barry. CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

YABETA, Daniela. Projeto: Quilombos do Sul Fluminense: história, memória de seus territórios. **Anais do 7º encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional**. Curitiba (UFPR), 2015.

APÊNDICE- Quilombo Cruz da Menina, Um Catálogo de Cores: Educação Patrimonial



e Antirracista

sumário:

02 APRESENTAÇÃO

03 EDIFICAÇÕES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

10 VESTIMENTAS QUILOMBOLAS

13 OBJETOS DE CERÂMICA

16 ESCULTURAS EM MADEIRA
DE SÉRGIO TEÓFILO



Apresentação:

Quilombo Cruz da Menina: Um Catálogo de Cores – Educação Patrimonial e Antirracista

tem como objetivo, contribuir com o debate em torno da memória e identidade quilombola, a partir do diálogo direto com o universo do Patrimônio material da comunidade.

Enquanto proposta didática, visa a partir do Ensino de História, estabelecer interlocução com o Quilombo, o/a quilombola, no intuito de ir além de uma visão eurocêntrica da História.

Certamente, com a definição desse caminho, esperamos contribuir para superação do racismo estrutural e, conseqüentemente, o fortalecimento de uma sociedade mais plural, que reconhece e respeita as diferenças.

O catálogo propõe destacar parte do Patrimônio material, a saber: objetos de cerâmica, pinturas, vestimentas, esculturas e edificações. Ao evidenciar parte dessa História contada pelo Patrimônio da comunidade, estamos abrindo possibilidades de apreensão de saberes que estão para além das fronteiras físicas da instituição escolar. O catálogo é um instrumento de Educação Antirracista e de Educação Patrimonial, conforme o próprio título já diz, portanto é fundamental que haja sentido e significado para quem venha a utilizá-lo, sobretudo quando pense a História Local, a História do povo negro de Dona Inês – PB e a interação com o meio. Os itens apresentados no Catálogo estão diretamente relacionados à preservação da memória e da cultura quilombola, a exemplo da arte do Sérgio Teófilo, cujo trabalho constitui uma herança ancestral. O artesão é conhecido por sua habilidade em transformar madeira morta em esculturas, usando cores vivas e formas que homenageiam a fauna, mas também retratam o cotidiano de sua comunidade. Várias das suas peças traduzem significados profundos, como a representação de divindades ligadas a religiosidade do Quilombo Cruz da Menina. Nomes como o do Sérgio Teófilo e ou da ceramista, Nalva, são exemplos da força da Comunidade, refletem historicidade e compõem a identidade do Patrimônio material do seu povo. O Catálogo é um convite ao universo quilombola e mais, um convite para a reflexão acerca da constituição de uma formação mais humana, atenta a os elementos vívidos anunciados no Patrimônio Negro do nosso país.

EDIFICAÇÕES

EDIFICAÇÕES DO PATRIMÔNIO MATERIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ DA MENINA





As edificações são construções que fazem parte do Patrimônio material, são elementos de “pedra e cal”, que traduzem um vínculo muito forte por parte dos sujeitos com o seu território. No caso do Quilombo Cruz da Menina – Dona Inês/PB, chamamos atenção para alguns desses Patrimônios, a saber: Escola Municipal Educador Paulo Freire; Prédio da Associação da Comunidade; Capela da Cruz da Menina, espaços concretos, palpáveis que possuem um significado importante para a constituição da Comunidade. Esses prédios não são apenas construções físicas, mas representações da resistência, da educação, da organização, da preservação da história e cultura quilombola.

A Escola tem um papel central nesse universo formativo, não só no sentido de uma escolarização formal, mas de fortalecimento de uma identidade, na medida em que promove a valorização das práticas culturais, história e memórias do Quilombo. O modelo pedagógico é adaptado para atender as necessidades e características dessa população, incorporando temas relacionados à história dos ancestrais quilombolas, a luta por direitos, além de promover uma educação que prioriza em seu currículo, os saberes e práticas locais.



A Capela Cruz da Menina é outra edificação importante que integra o patrimônio material pertencente ao Quilombo Cruz da Menina, localizado no município de Dona Inês, no estado da Paraíba, Brasil; esta tem uma conexão simbólica com a história de resistência dos quilombos, sendo um marco de sincretismo religioso, cultura e identidade para os remanescentes quilombolas da localidade. A construção da capela se confirmou como “lugar de memória” que se materializou através do relato oral de membros da “Comunidade” que descrevem a história comovente de uma família de retirantes do Sertão da Paraíba, que fatalmente perde um de seus membros para a fome e a sede.



A capela foi construída em homenagem a Menina, que possivelmente teria o nome de Dulce, e que segundo seus devotos realiza “milagres”, a capela é hoje centro de peregrinação. Contudo, o passeio por essa arquitetura nos aproxima de um melhor entendimento de como o Quilombo Cruz da Menina trava relações com essas estruturas, que para além do concreto, imprimem no social, significados e símbolos de quem são Quilombo e quilombolas.

O forno de barro utilizado para a queima da cerâmica na comunidade Cruz da Menina é uma construção artesanal e tradicional, feita com materiais simples e locais, mas de grande importância para o processo de produção cerâmica. No que tange a funcionalidade, o forno de barro é essencial para o processo de queima da cerâmica, que transforma as peças moldadas a partir da argila em objetos duráveis e resistentes. Durante a queima, a argila se transforma quimicamente, e a peça adquire firmeza e resistência à água. Além disso, a queima é o momento em que as cores e os acabamentos da cerâmica se tornam visíveis, conferindo a cada peça sua identidade única.



Em resumo, o forno de barro utilizado na comunidade Cruz da Menina não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas também um símbolo da conexão entre as pessoas e a terra, da preservação da tradição e da sustentabilidade. Sua construção e uso são uma expressão do conhecimento ancestral que ainda sustenta a produção cerâmica local. O forno, sem sombra de dúvidas, é um elemento do patrimônio material da Comunidade, com real importância para a preservação de uma tradição cultural e a geração de renda e sustentabilidade local.

Na região, a cerâmica não é apenas uma atividade artesanal, mas uma prática que envolve saberes passados de geração em geração. O processo de queima, conforme dito mais acima, é crucial para transformar a argila modelada em peças duráveis, de beleza única e valor cultural. Esse forno, que pode ser denominado de "forno de redução" ou "forno de barro", entre suas características podemos destacar:

1. **Estrutura:** O forno é geralmente construído com tijolos de barro ou barro prensado, e pode ter formato circular ou cilíndrico. Sua construção é feita de maneira manual. Ele é compactado e revestido com barro, garantindo uma boa retenção de calor.

2. **Tamanho e Capacidade:** O tamanho do forno pode variar dependendo da necessidade da comunidade, mas geralmente é grande o suficiente para acomodar várias peças de cerâmica ao mesmo tempo. O forno é projetado para garantir que as peças sejam dispostas de forma eficiente, aproveitando ao máximo o calor gerado durante a queima.

3. **Aquecimento:** O forno de barro é aquecido com combustíveis naturais, como lenha, carvão ou até restos de vegetação. O fogo é controlado cuidadosamente para garantir que a temperatura dentro do forno alcance os níveis necessários para que a cerâmica endureça e adote as cores e texturas desejadas.

4. **Câmara de Queima:** A câmara interna do forno é onde as peças de cerâmica são colocadas para a queima. A temperatura na câmara pode alcançar entre 800°C a 1000°C, dependendo do tipo de cerâmica e do processo de queima. A queima é lenta e controlada para evitar rachaduras nas peças e garantir um bom acabamento.

5. **Chaminé ou Abertura para Liberação de Fumaça:** Muitos fornos de barro têm uma abertura superior ou lateral por onde a fumaça pode escapar durante a queima. Essa abertura também permite o controle da quantidade de oxigênio dentro do forno, o que pode influenciar a cor e o acabamento da cerâmica. Em alguns casos, a quantidade de oxigênio pode ser reduzida, criando um efeito de "redução", que resulta em tons mais escuros nas peças.

6. Isolamento Térmico: O barro tem uma boa capacidade de retenção de calor, o que faz com que o forno mantenha uma temperatura constante por um tempo considerável, mesmo depois de retirado o combustível. Isso é importante para garantir que a queima seja uniforme e que as peças não se quebrem devido a mudanças repentinas de temperatura.

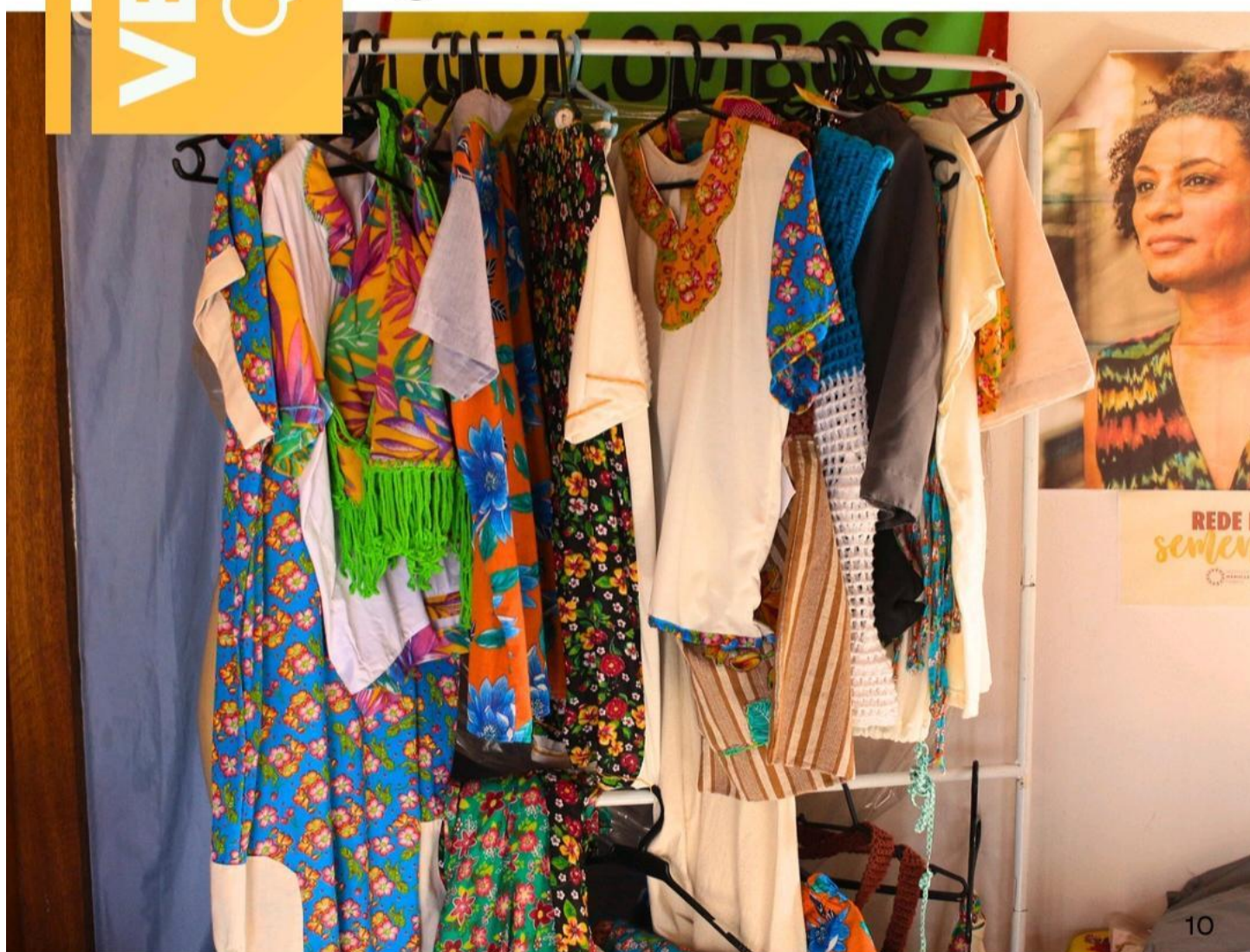
Já em relação à Importância social e cultural da utilização do “forno”, podemos citar a **preservação da cultura e da identidade**, uma vez que o forno é um elemento central na preservação das técnicas tradicionais de cerâmica da comunidade, que tem forte ligação com a história e os costumes locais. Ele representa a continuidade de um ofício que carrega consigo os saberes e as práticas de ancestrais. A queima dos objetos é um momento de aprendizagem e partilha entre os membros da comunidade, especialmente entre os mais jovens, que aprendem com os mestres ceramistas a importância de cada etapa do processo. O forno, portanto, é um espaço de ensino e troca cultural.

Uso consciente de recursos naturais: O processo de queima, quando feito de forma controlada, pode ser uma prática que utiliza recursos naturais de maneira sustentável. Na Cruz da Menina, por exemplo, as matérias-primas utilizadas na cerâmica, como a argila, são muitas vezes extraídas de maneira responsável, respeitando os limites ambientais.

Desenvolvimento de técnicas ecológicas: Muitos ceramistas da comunidade têm desenvolvido práticas de queima que minimizam o impacto ambiental, como o uso de fornos mais eficientes ou até alternativas energéticas sustentáveis para o processo. Portanto, o forno de queima na comunidade Cruz da Menina é um símbolo de resistência cultural, um instrumento de geração de riqueza e um exemplo de práticas sustentáveis. Ele contribui para a manutenção de uma tradição valiosa e para a melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

VESTIMENTAS QUILOMBOLAS

AS VESTIMENTAS QUILOMBOLAS



As vestimentas quilombolas possuem grande importância cultural, simbólica e histórica, uma vez que também refletem tradições, identidade e resistência dos quilombos ao longo dos séculos. São mais do que simples adornos, elas têm um profundo significado ligado à preservação da herança africana, à luta pela liberdade e à adaptação às condições locais. Um bom exemplo diz respeito aos turbantes, na qualidade da impressão de uma identidade, espiritualidade e conexão com as raízes africanas. É um dos elementos mais marcantes da vestimenta tradicional de muitas culturas africanas e afro-brasileiras.



Durante o período da escravidão, o uso de turbantes também se tornou uma forma de afirmação de liberdade e autonomia, ao contrário dos colonizadores e escravocratas, que tentavam impor uma cultura europeia sobre os africanos, o turbante foi uma forma de resistência simbólica, preservando um elemento da cultura africana e criando um espaço de dignidade e pertencimento para os negros. Dentro da tradição quilombola, o uso do turbante remete ao respeito pelos antepassados e à conexão com as práticas e crenças herdadas das culturas africanas. Essa simbologia espiritual está ligada à ideia de que os ancestrais estão presentes e influenciam a vida cotidiana das pessoas. Em várias comunidades quilombolas, o turbante também pode ter um significado relacionado ao status social e ao poder.



O estilo, a cor e o tamanho do turbante podem indicar o papel da pessoa dentro da comunidade ou a importância que ela tem em cerimônias religiosas ou culturais. Isso reflete uma organização social que, embora tenha sido criada em condições de resistência, também preservou uma estrutura de respeito e hierarquia, em que a sabedoria, a liderança e o conhecimento são valorizados. Além disso, também há uma dimensão de proteção, corpo e mente, bem como de beleza e estilo pessoal.

O turbante é, em muitos casos, uma forma de expressão artística, com cores, tecidos e adornos escolhidos de acordo com o gosto individual, a ocasião e o propósito. Ele pode ser usado de forma simples ou mais elaborada, pode ser usado durante rituais de cura, cerimônias religiosas ou momentos de reflexão, ajudando a manter o equilíbrio espiritual e emocional dos indivíduos. Em rituais de passagem, como casamentos ou celebrações de festividades religiosas, o turbante é um elemento fundamental para marcar a importância e a seriedade desses momentos.

Ademais existem outras vestimentas que por sua vez carregam em si significados que evocam a preservação da identidade cultural, sendo as roupas quilombolas, conforme já dito anteriormente, uma forma de manter viva a memória das culturas africanas - iorubá, bantos e outros povos que formaram a base cultural do quilombo. Muitas das roupas constituem trajes largos e os vestidos com múltiplas camadas, diversas cores e estampas. As vestimentas refletem uma memória viva de valorização das culturas afro-brasileiras.



OBJETOS EM CERÂMICA

OBJETOS DE CERÂMICA



As máscaras de inspiração africana são produzidas de barro, pelos membros da comunidade quilombola Cruz da Menina, são um exemplo claro da fusão entre as tradições africanas e as práticas culturais locais. No contexto africano, as máscaras têm um significado espiritual profundo, sendo utilizadas em celebrações, danças, rituais de passagem e cerimônias de adoração. Além de sua função ritualística, as máscaras de barro também servem como uma forma de expressão artística e identidade cultural africana e dos Afrodescendentes no nosso país. As máscaras são criadas e moldadas por mãos que carregam o saber ancestral, sendo uma forma de resistência contra a homogeneização cultural imposta pela sociedade dominante.



Outras peças também constituem parte do acervo cerâmico, tais com: panelas e utensílios domésticos; Peças ornamentais, como vasos e outros artefatos de decoração. As panelas de barro, por exemplo, são especialmente valorizadas por sua capacidade de cozinhar de forma mais lenta e eficiente, realçando o sabor dos alimentos e mantendo suas propriedades nutritivas. O barro de louça como é popularmente conhecido, é um material, que carrega em si uma profunda conexão com a Terra.



Sua extração é proveniente do próprio território quilombola e o ato de moldar o barro, pode ser interpretado como um vínculo com essa ancestralidade. A cerâmica artesanal feita com barro é uma prática sustentável, pois utiliza recursos naturais locais e é feita de forma manual, sem a dependência de processos industriais, o que denota a característica de sustentabilidade dessa técnica, além disso, o barro é um material ecológico, biodegradável e de baixo impacto ambiental.





Não temos dúvidas de que cada peça carrega consigo um valor histórico, uma memória e saberes transmitido entre as gerações. A arte na argila, ou seja, o seu produto, é parte do Patrimônio material quilombola, símbolos de uma resistência cultural e identidade do negro quilombola.



ESCULTURAS EM MADEIRA

ESCULTURAS EM MADEIRA
DO ARTESÃO SERGIO TEÓFILO



A obra de Sérgio Teófilo tem uma relação direta com a valorização da cultura quilombola, refletindo a subjetividade do artista em sua representação do cotidiano da comunidade. Suas esculturas de madeira inserem-se profundamente no contexto do patrimônio material quilombola, ao resgatar e valorizar o cotidiano e as experiências das comunidades quilombolas. Quando Teófilo representa os pássaros de maneira subjetiva, ele não apenas captura um elemento da natureza, mas também sugere a ligação íntima entre os habitantes de sua comunidade e seu ambiente.



Essa abordagem subjetiva reflete a vivência quilombola, em que os significados e as histórias transcendem as formas objetivas e se conectam com memórias e sentimentos.



A arte de Teófilo, portanto, não é apenas uma expressão artística, mas também uma poderosa ferramenta de resistência, pois contribui para a desconstrução das narrativas coloniais e racistas que historicamente marginalizaram as culturas negras e quilombola. Dessa maneira, a preservação do patrimônio quilombola e a valorização da memória cultural são, de fato, práticas de luta contra o esquecimento imposto pelas estruturas coloniais, e a construção da narrativa antirracista é outro ponto essencial. Isso se relaciona diretamente com o conceito de decolonialidade, que busca não só resgatar, mas valorizar os saberes, práticas, memórias e identidades quilombolas, muitas vezes negadas pela história oficial.





Contatos:

✉ barbosa.araujo33@hotmail.com

☎ Fone: (83) 981166305