



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



LEIDISON OLIVEIRA FERREIRA

DISERTAÇÃO DE MESTRADO

“PROFESSOR, O SENHOR CHAMOU A GENTE DE QUILOMBOLA?!”: Ensino de História e a valorização da ancestralidade negra em Martins Pinheiro Maracanã-Pa

ANANINDEUA-PA
2026

LEIDISON OLIVEIRA FERREIRA

PROFESSOR, O SENHOR CHAMOU A GENTE DE QUILOMBOLA?!”: Ensino de História e a valorização da ancestralidade negra em Martins Pinheiro Maracanã-Pa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em diferentes espaços de memória.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de
Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383p Ferreira, Leidison Oliveira.

“PROFESSOR, O SENHOR CHAMOU A GENTE DE
QUILOMBOLA?!”: ensino de História e a valorização da
ancestralidade negra em Martins Pinheiro Maracanã-Pa /
Leidison Oliveira Ferreira. — 2026.

135 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro
Leal

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, , 1,
Ananindeua, 2026.

1. Ensino de História . 2. Ancestralidade Negra. 3. Tradição
oral. 4. Carimbó. 5. Quilombo. I. Título.

CDD 981.15

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

LEIDISON OLIVEIRA FERREIRA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Elton Luís da Silva Júnior e Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves, reuniu-se no dia 29 de abril de 2026, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **LEIDISON OLIVEIRA FERREIRA** intitulada: “**Professor, o senhor chamou a gente de quilombola?!:**” Ensino de História e a valorização da ancestralidade negra em Martins Pinheiro Maracanã PA.” Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo próprio e boa delimitação de argumentos; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente



LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL
Data: 29/04/2026 17:18:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal
Orientador

Documento assinado digitalmente



ELTON LUIS DA SILVA JUNIOR
Data: 29/04/2026 19:22:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elton Luís da Silva Júnior
Membro Externo da Banca / CBRAG /
UFPA

Documento assinado digitalmente



CARLOS LEANDRO DA SILVA ESTEVES
Data: 30/04/2026 10:06:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves
Membro da Banca PROFHISTÓRIA/UFPA

Àquele que criou todas as coisas por meio da palavra. E compartilhou com os seres humanos a capacidade de falar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus a palavra encarnada. Tudo que há em minha vida existe fruto da sua graça, incluindo a oportunidade de cursar esse mestrado e a construção dessa dissertação. Por isso ofereço tudo em sacrifício a Ele.

Agradeço à minha esposa, Camila Rainelle. Durante a produção desse trabalho, tivemos a alegria de gerar dois filhos. E sua força, paciência e sabedoria nessa fase das nossas vidas me inspiraram e inspiram todos os dias.

Agradeço a meus filhos: Rebeca Maria, minha primogênita, e a João Benicio, meu caçula. Desde o dia em que vocês nasceram, tudo que busquei para minha vida, busco pensando em vocês.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Ensino de História. Aqui incluo os professores, companheiros de curso e amigos que estiveram na turma T2024. Os ensinamentos conquistados nesse ambiente de afetividade foram essenciais para a construção desse trabalho.

Agradeço a cada morador da Vila de Martins Pinheiro que disponibilizou seu tempo e memória para este trabalho, em especial a Evandro dos Santos, autor da frase que dá nome ao documentário produto desta pesquisa.

Agradeço à Coordenação e aos amigos da Escola Municipal Josias Pinheiro Salomão pela parceria neste trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado, concedida a mim durante o período de estudos e produção deste trabalho.

Ao professor Dr. Augusto Leal pela parceria, paciência e orientação; essenciais para que esse trabalho fosse desenvolvido.

RESUMO

Esse trabalho busca promover um ensino de História que valorize a ancestralidade negra local. A Vila de Martins Pinheiro, de acordo com alguns moradores da comunidade, teria originalmente surgido como um quilombo. Tendo ainda no seu cotidiano manifestações culturais como o carimbó e a devoção a São Benedito, como marcadores das africanidades presentes nesse lugar. Dessa maneira, a proposta dessa pesquisa foi proporcionar um ensino de História que privilegie os saberes e a ancestralidade da comunidade, que estão presentes em sua tradição oral. Entendo que, por vezes, esses saberes não têm encontrado espaço nos ambientes de ensino formal, o que atribuo como resultante das ações da colonialidade, conforme é definido por Aníbal Quijano (2010). O caminho que tomei para alcançar a valorização da ancestralidade negra local foi ir ao encontro, juntamente com os alunos, dos guardiões da memória de Martins Pinheiro. Esse encontro foi mediado por meio de um projeto desenvolvido com os alunos do sétimo ano, intitulado "Ancestralizando Martins Pinheiro". A metodologia na qual as práticas pedagógicas foram executadas é resultante da confluência com outros métodos de ensino, e chamo de "Educação Histórica da Ancestralidade". Os conceitos e pensadores em que essa pesquisa se amparou estiveram ligados aos referenciais teóricos decoloniais, contracoloniais e afrocentrados. Com isso, pensadores como Aníbal Quijano (2010), Catherine E. Walsh (2009), Amadou Hamapaté Bâ (2010) e Eduardo David de Oliveira (2005) são alguns dos autores que confluíram com essa dissertação. A dimensão propositiva desse trabalho foi o documentário intitulado "A semente do Carimbó: Ancestralidade negra em Martins Pinheiro".

Palavras-Chaves: ancestralidade; tradição oral; ensino de História; carimbó; história local.

ABSTRACT

This work seeks to promote a History education that values local Black ancestry. The Vila de Martins Pinheiro, according to some residents of the community, is believed to have originally emerged as a quilombo. It still maintains in its daily life cultural manifestations such as carimbó and devotion to Saint Benedict, as markers of the Africanities present in that place. In this way, the purpose of this research was to provide a History education that prioritizes the knowledge and ancestry of the community, which are present in its oral tradition. I understand that, at times, this knowledge has not found space in formal educational environments, which I attribute as a result of the actions of coloniality, as defined by Aníbal Quijano (2010). The path I took to achieve the appreciation of local Black ancestry was to meet, together with the students, the guardians of the memory of Martins Pinheiro. This encounter was mediated through a project developed with seventh-grade students, entitled "Ancestralizing Martins Pinheiro". The methodology in which the pedagogical practices were carried out results from the confluence with other teaching methods, and I call it "Historical Education of Ancestry". The concepts and thinkers on which this research was based were linked to decolonial, counter-colonial, and Afro-centered theoretical frameworks. Thus, thinkers such as Aníbal Quijano (2010), Catherine E. Walsh (2009), Amadou Hampâté Bâ (2010), and Eduardo David de Oliveira (2005) are some of the authors who converged in this dissertation. The propositional dimension of this work was the documentary entitled "The Seed of Carimbó: Black Ancestry in Martins Pinheiro".

Keywords: ancestry; oral tradition; history teaching; carimbó; local history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Maracanã contendo os municípios limítrofes	22
Figura 2 - Gráfico feito a partir das informações coletadas no censo do IBGE em 2022.	23
Figura 3 - Frente da E.M.E.I.F Josias Pinheiro Salomão	40
Figura 4 - Turma da EJA na feira científica apresentando o tema “Rememorando Vila Chata”	49
Figura 5 - Apresentação do projeto “Ancestralizando Martins Pinheiro”	63
Figura 6 - Aula “Reaprendendo a ouvir”	64
Figura 7 - Aula com seu Ponciano e dona Regina Lucia em sua casa de forno de farinha	72
Figura 8 - Aula com Evandro dos Santos (seu Pontaria)	78
Figura 9 - Aula de carimbó de Martins Pinheiro na sede São Benedito	87
Figura 10 - Tocadores de Carimbó de Martins Pinheiro	89
Figura 11- Discentes aprendendo a tocar o carimbó de Martins Pinheiro	91
Figura 12 - Dançarinos de Carimbó de Martins Pinheiro	92
Figura 13 - Dançando carimbó de Martins Pinheiro	93
Figura 14 - Fachada da escola com o banner da feira cultural	96
Figura 15 - Brinquedos de origem africana, produção da turma PEB I	97
Figura 16 - Evandro dos Santos (Pontaria) turma da EJA, apresentando o tema “sustentabilidade cultural”	97
Figura 17 - Turma do sétimo ano B, expondo o tema “Ancestralizando Martins Pinheiro”	98
Figura 18 - Cartaz de apresentação da sala	99
Figura 19 - Alunos apresentando a História de Martins Pinheiro por meio das transcrições.	99
Figura 20 - Turma do 7º ano B durante a organização da exposição	100
Figura 21 - Welligton Cardoso, porteiro da escola tocando carimbó	100
Figura 22 - Carimbó de Martins Pinheiro na sala de aula	102
Figura 23 - Momento de apresentação do grupo de Carimbó de Martins Pinheiro e discentes na Feira Cultural	103
Figura 24 - Dona Maria, Renan e Edvano dançando a dança do Peru	104
Figura 25 - Capa do documentário	107

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 CAPÍTULO UM: A COLONIALIDADE E A ANCESTRALIDADE NEGRA: DO MUNICÍPIO AO ESPAÇO ESCOLAR.....	20
2.1 Onde está a presença negra na história de Maracanã?.....	21
2.2 Um quilombo em Martins Pinheiro (Primeiras pistas).....	30
2.3 Ancestralidade negra na escola local	39
3 CAPÍTULO DOIS: ANCESTRALIZANDO MARTINS PINHEIRO: METODOLOGIAS OUTRAS PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA COLONIALIDADE.	52
3.1 Educação Histórica da Ancestralidade.	53
3.2 Reaprendendo a ouvir para ancestralizar	61
3.3 As turmas vão até os guardiões da memória	69
4 CAPÍTULO TRÊS: O CARIMBÓ NO PALCO DA ESCOLA: ANCESTRALIDADE NEGRA ATRAVÉS DO CORPO.	85
4.1 Carimbó de Martins Pinheiro: Reflexões sobre uma aula/festa.....	85
4.2 Feira Cultural Negritude no campo das mangabas: O projeto volta a escola.....	95
4.3 Documentário: A semente do Carimbó: Ancestralidade negra em Martins Pinheiro..	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
FONTES	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
Anexo 1.....	133
Anexo 2:.....	134
Anexo 3:.....	135

1 INTRODUÇÃO

Sou professor na escola Josias Pinheiro Salomão, situada na Vila de Martins Pinheiro, em Maracanã, no nordeste paraense. A referida Vila, de acordo com alguns moradores da comunidade, teria primeiro se formado como um quilombo e antes se chamava “Vila Chata”. Ao observar marcadores de ancestralidade negra em suas manifestações culturais e saberes, percebi que a conexão desses saberes com o passado quilombola da comunidade era desconhecida por muitos. O que acabou por gerar em mim o desejo de promover um ensino de história que possibilite o vislumbrar das africanidades presentes no cotidiano da comunidade.

Esse desejo surgiu ainda no ano de 2022, durante a feira cultural realizada na escola no período do mês da Consciência Negra, intitulada “Negritude no Campo das Mangabas”. Onde decidi abordar, como apresentação das turmas da 3ª e 4ª etapa da EJA, uma exposição que adentrasse essa memória sociocultural do lugar que, em minha experiência como professor da escola há dois anos, até o período em que ocorreu a feira, era pouco abordada no ambiente escolar. Com isso, tendo auxílio dos alunos, organizamos nossa sala de aula, que tinha como tema de entrada o título “Rememorando Vila Chata”. Durante a exposição dos alunos, foi extremamente interessante ver a reação dos visitantes, estudantes e moradores da comunidade ao passarem pela sala que reafirmava a ancestralidade negra e quilombola da vila em que estes moravam e/ou estudavam.

Anos depois dessa exposição, sou abordado fora da escola por um aluno que, com ar de indignação, questiona se eu teria o chamado de quilombola, após uma aula que havia acabado de mencionar a ancestralidade quilombola na comunidade. Eis o problema se revelando novamente. Percebi que não sou capaz de ensinar sozinho; era preciso que essa valorização da cultura afro-brasileira local estivesse alinhada entre escola e comunidade.

Assim, essa pesquisa teria então a função de construir, por meio do ensino de História, caminhos para ressaltar as africanidades presentes nessa comunidade, entendendo este conceito tal como apresenta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), como toda expressão cultural que tenha raízes africanas. Com isso, as aulas de História podem e devem propor iniciativas que superem os esquecimentos e

apagamentos e que valorizem as histórias e produções culturais das populações negras na Amazônia.

As africanidades na cultura brasileira estão sobrepostas em múltiplos detalhes que compõem este lugar que chamamos de Brasil, como já foi demonstrado por pesquisadores e pesquisadoras como Abdias do Nascimento (1980), Lélia Gonzalez (2024) e Beatriz Nascimento (2021), para citar apenas alguns nomes¹. Esses aspectos culturais afrodiaspóricos também se fazem presentes quando falamos da Amazônia brasileira. Como já apontaram pesquisadores como Vicente Salles (2008), Anaiza Virgolino (1976) e Napoleão Figueiredo (1976), que já na década de 70 construíram pesquisas que desmitificavam a tese do vazio africano, que tinha como primícia a pouca influência africana na cultura amazônica².

Essas marcas são perceptíveis quando observamos a Vila de Martins Pinheiro. A ancestralidade quilombola, apesar de pouco falada entre os seus moradores, e que por muitos dos estudantes não era ao menos conhecida antes do evento que citamos no início desse texto, é percebida dentro dos gostos musicais, alimentares e da religiosidade manifestada neste lugar. Sendo assim, surgiu então a possibilidade e responsabilidade de abordar esse passado nas aulas de História.

Diante disso, tendo a comunidade de Martins Pinheiro como cenário e principal construtora desta pesquisa, o que propus aqui foi desenvolver meios para que o ensino da cultura afro-amazônica pudesse ser melhor trabalhado não somente na escola local, mas também no município e em outras regiões do nosso Estado e país. Tendo em vista que o problema encontrado não é algo peculiar da comunidade, mas se insere dentro de um projeto de formação científica e tradicional. Projeto que privilegiou aspectos históricos da branquitude e tentou silenciar a cultura afro-brasileira no ensino, como aponta Kabengele Munanga na apresentação da obra “Superando Racismo na Escola” (2005).

O trabalho também buscou problematizar a relação com a memória do passado quilombola que formou a comunidade, entendendo que este esquecimento se

¹ Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales e Beatriz do Nascimento são alguns dos importantes nomes do movimento negro brasileiro. Esses intelectuais contribuíram de forma significativa para o movimento que buscou a valorização da cultura afro-brasileira e para o rompimento com uma construção científica que era notadamente eurocentrada.

² Sobre esse assunto, o historiador José Maia Bezerra Neto trata no artigo “Napoleão e a Presença Africana na Amazônia” (2008).

relaciona com a colonialidade, que, segundo Anibal Quijano (2005), seriam as heranças vivas e persistentes do colonialismo. Diante disso, essa pesquisa tem a intencionalidade de promover uma educação que descolonize o saber e descortine, dentro e fora da sala de aula, as discussões a respeito das relações étnico-raciais que compõem o Brasil.

Com isso, a História Local de Martins Pinheiro se insere em discussões mais abrangentes de nível nacional e global, como racismo e resistência negra. Além de estar totalmente relacionada com as questões de memória e valorização cultural do lugar. Assim como das heranças de matriz africana que surgiram nesta comunidade rural do nordeste paraense.

A ancestralidade negra na comunidade é evidenciada, por exemplo, pela particularidade de alguns habitantes afirmarem que a comunidade é um dos possíveis pontos de origem da manifestação do Carimbó, o que deve ser considerado como uma justificativa. Considerando que essa expressão cultural, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil desde 11 de setembro de 2014, é tipicamente amazônica e negra.

Diante disso, o projeto se intencionou em promover ações educativas de combate ao racismo, por meio da valorização das marcas de raiz africana presentes no lugar. Isso é apontado no documento de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³.

Em suma, o objetivo central dessa pesquisa foi proporcionar um ensino de História que privilegie os saberes e a ancestralidade da comunidade de Martins Pinheiro, que estão presentes em sua tradição oral. Mesmo que, apesar de vivos nas práticas culturais do lugar, como por meio das rodas de Carimbó ou do festejo de São Benedito, muitas vezes não sejam reconhecidos conscientemente entre os participantes e estudantes como uma cultura afro-amazônica. Essa cultura está intrinsecamente ligada ao seu passado quilombola.

Nesse sentido, o que propus com esse trabalho foi trazer para o ambiente formal de ensino saberes outros, comumente não observados na educação escolar.

³ O documento ressalta na página 20, ao tratar sobre ações educativas de combate ao racismo e discriminações, “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura[...]

Possibilitando, assim, que os alunos construíssem, a partir de sua experiência e contato com esses saberes, a valorização da cultura e história local. Dessa maneira, junto com os alunos e os moradores locais, foi possível construir um aprendizado histórico que liga o passado quilombola de Martins Pinheiro à resistência negra durante o período da escravidão, ao mesmo tempo em que, por meio da História Local, se proporciona a esses indivíduos uma identidade histórica que valoriza a ancestralidade afro-diaspórica presente na comunidade.

Com isso, os referenciais teóricos em que busquei amparo para desenvolver essa pesquisa estiveram alinhados com as propostas epistemológicas decoloniais e/ou afrocentradas. Isso, por entender que a problemática em torno das dificuldades do reconhecimento de uma identidade negra presente na História Local de Martins Pinheiro está relacionada com a colonialidade. Diante disso, propus-me fundamentar este trabalho com autores, conceitos e pesquisas que, buscassem de maneira alguma fortalecer uma visão eurocentrada do saber educacional

A colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (2010), é um conceito que explicita as heranças persistentes do colonialismo que se iniciou durante o século XVI. Mas que tem suas marcas entre as bases do poder capitalista mundial, que se espalhou entre as diversas camadas da sociedade sob a égide da modernidade. Para este autor, a colonialidade tem suas estruturas pautadas na categoria de raça. Assim, é possível inicialmente criticarmos os aspectos de uma educação que tem seu saber voltado para um valor eurocentrado e racista. Que foi o que tentei desenvolver no primeiro capítulo deste trabalho.

Para compreender quais valores o ambiente educacional de ensino tem promovido, é importante ter em mente o que a professora Vera Maria Ferrão Candau (2011) tem a dizer. Ela afirma que o modelo educacional escolar que é difundido no Brasil e em grande parte do mundo é herdeiro da modernidade/colonialidade (CANDAU, 2011). Esse entendimento é importante, principalmente pelo fato de que permite ter um olhar mais crítico em relação às ausências que a escola possa ter em relação à valorização das identidades locais.

A fim de romper com essas ausências, tendo também o objetivo de estabelecer tanto na pesquisa quanto na aplicação pedagógica com os alunos um olhar afrocentrado. A construção de grande parte deste trabalho, especialmente os dois últimos capítulos, se deu em confluência com as ideias de dois autores: Amadou

Hampaté Bâ (2010) e Eduardo David Oliveira (2005). O primeiro autor, Hampaté Bâ, pesquisador africano natural do Mali, e sua abordagem sobre a importância da oralidade para grande parte das culturas africanas, ao estabelecer o conceito de Tradição Viva, foram de suma relevância para essa pesquisa. Principalmente por nos fornecer um olhar a partir da experiência africana a respeito da tradição oral que envolve a comunidade de Martins Pinheiro.

Este trabalho também pretendeu promover um ensino de História que se desse por meio de uma educação holística. A influência de Bâ também foi essencial neste sentido, por afirmar que a tradição oral não fragmenta o conhecimento, permitindo assim uma educação que se dá por meio da vida vivida, o que o autor chama em seu trabalho de “iniciação” (BÂ, 2010).

Diante disso, a contribuição de Bâ foi relevante por reforçar para o aluno a possibilidade das fontes orais para o conhecimento da História. Mas também por apresentar para estes uma visão de mundo não eurocentrada, que por vezes se aproxima muito mais da realidade vivida por eles. Visto que ainda é comum na realidade do interior da Amazônia a relação da memória dos mais velhos passada por meio da fala para os mais novos. Com isso, os sujeitos que o autor africano chama de “Memória Viva da África” (BÂ, 2010, p. 174), nós também poderíamos nos referir aos mais velhos como “Memória Viva da Amazônia”.

Dessa maneira, a tradição oral presente em Martins Pinheiro foi o caminho que busquei para o contato com a ancestralidade negra da comunidade. Nesse sentido, é importante pontuar que, ao mobilizar o conceito de ancestralidade, citado no título e recorrentemente nesse texto, faço menção à leitura do filósofo Eduardo David Oliveira (2009). O autor tem como base de sua proposta de uma “Filosofia da Ancestralidade” o conceito de ancestralidade, que ele entende como categoria epistemológica, analítica e política, que interpreta a tradição negra-africana recriada no Brasil. Para Oliveira (2005), ancestralidade vai muito além de laços consanguíneos, mas é uma ferramenta que possibilita a produção de sentidos e experiências.

Com isso, é por meio da ancestralidade que chegamos até os valores e saberes, que se manifestam imanentemente na comunidade, mas que foram herdados do plano da transcendência. Assim, o Ensino de História que desenvolvi nesta pesquisa tem a ancestralidade como ponto de partida e norte; essa, por sua vez, permite uma

educação que envolva relação coletiva, corpo, mito e o contato com as heranças afro-indígenas presentes em Martins Pinheiro.

Kabengele Munanga vai afirmar que trazer para a sala de aula as histórias e culturas das comunidades negras é importante para os alunos de todas as ascendências étnicas e não somente para os alunos negros. Visto que todos os discentes, assim como professores, estão imersos em uma cultura que promoveu o preconceito racial. E a aproximação da escola com essas memórias coletivas é um caminho importante para o combate ao racismo. (MUNANGA, 2005).

Compreendo que os métodos propostos pelo professor para o acesso às africanidades presentes na comunidade devem romper com uma educação bancária (FREIRE, 1970) e eurocentrada. Foi com este pensamento em mente, confluindo com os conceitos de Tradição oral e Ancestralidade, que desenvolvi uma metodologia que denominei de Educação Histórica da Ancestralidade. Esse método teve também influência de outras práticas pedagógicas, como a Pedagogia Griô e Pretagogia. Métodos estes que também estão preocupados em promover um ensino que seja antirracista e afrocentrado.

A pedagogia griô, de acordo com Raimundo Erundino Santos Diniz e Socorro Madzy Marte (2022), é uma excelente alternativa ao tratarmos de um ensino de História preocupado em desenvolver uma temática étnico-racial. Além disso, a metodologia permite que os alunos entrem em contato com os saberes difundidos nos espaços não escolares da comunidade, assim como permite que os alunos percebam a importância de uma valorização da oralidade para a construção do conhecimento (DINIZ, MARTE, 2022).

A pedagogia griô se une então à Pretagogia. A metodologia apresentada por Sandra H·aydée Petit, a pretagogia, encontra um espaço primordial na proposta de intervenção pedagógica deste trabalho, pois apresenta caminhos e estratégias acessíveis para uma proposta de ensino afrocentrada que incorpora os valores da ancestralidade africana no fazer educacional (PETIT, 2015).

Assim, a proposta de uma Educação Histórica da Ancestralidade que desenvolvi durante a pesquisa realizou-se por meio de um projeto pedagógico que intitulei de “Ancestralizando Martins Pinheiro”. Durante o projeto, alunos entraram em contato com as histórias e saberes da comunidade que acolhe a escola. A vila de Martins Pinheiro tem um passado riquíssimo e está repleta de uma cultura que mostra

sua ancestralidade afro-diaspórica. Assim, o projeto buscou aprender sobre esse passado por meio dos guardiões desses saberes e memórias, os moradores de Martins Pinheiro.

O projeto tem as turmas do sétimo ano como público-alvo. A escolha desse nível de ensino se deu, visto a possibilidade de trabalhar temas sobre a história e cultura das sociedades africanas antes da chegada dos europeus, tal como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O que oportuniza o debate sobre a tradição oral e os guardiões da memória presentes em muitas culturas da África Subsaariana.

Assim, os momentos em que paramos para ouvir e aprender com os moradores da Vila foram não somente para a construção das fontes sobre a memória de Martins Pinheiro/Vila Chata, mas também para ressaltar a importância da oralidade para o estudo da História, seja da África ou de sua própria comunidade, já desta maneira iniciando o andamento de uma das propostas centrais desta pesquisa, que é o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Permitindo, dessa maneira, a aplicabilidade da Lei 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica.

É importante destacar também que todas as ações metodológicas tomadas aqui, sejam pedagógicas ou de pesquisa, serão mediadas por uma antropologia comprometida com a vida. Essa cosmovivência apresentada por Patricio Guerrero Arias (2010) no artigo “Por una antropología del corazonar comprometida con la vida” propõe uma observação que tem como pressuposto romper com as formas positivistas de pesquisar, substituindo-as por uma atitude que permita “sentipensar” sobre o que está sendo vivenciado e pesquisado.

O que Arias (2010) propõe ao promover o que ele chama de Antropologia do Corazonar é inverter a lógica que coloca os povos colonizados como objetos de estudo pela antiga antropologia do colonizador, e passa a dar lugar a uma antropologia outra que nasce dos próprios territórios de vida e luta desses povos. Para assim então, descolonizar o poder, o saber e o ser, não apenas estudando a vida, mas participando ativamente do processo de transformação

Uma metodologia um pouco mais estabelecida, que pode se aproximar do que o antropólogo equatoriano defende, é a da pesquisa participante. De acordo com o também antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, a pesquisa participante é aquela que

não toma os atores sociais como coadjuvantes, mas se projeta por meio da ação ativa destes (BRANDÃO, 2006). Assim, é partilhando e aprendendo com os moradores da comunidade de Martins Pinheiro que essa pesquisa pretende se desenvolver.

Com essa postura metodológica e posicionamento decolonial, foram realizadas tanto as ações pedagógicas junto aos alunos e guardiões da memória de Martins Pinheiro. Quanto às entrevistas que realizei com alguns moradores sem a presença dos alunos, mas que estarão no produto final deste trabalho.

O lócus da pesquisa, a vila de Martins Pinheiro é uma comunidade rural/ribeirinha, localizada a 58,8 km da sede do município de Maracanã. A vila que cresce às margens do Rio Curral é cortada pela PA-430, sendo a primeira comunidade da reserva de Desenvolvimento Sustentável, Campo das Mangabas, criada em 2007, composta também pelas comunidades de Nova Brasília, Espírito Santo, Vista Alegre e Campo Alegre. Atualmente, residem 700 pessoas na comunidade (TEIXEIRA, 2024).

Foi nesse território que realizei tanto a pesquisa como também todas as aplicações pedagógicas onde os alunos e moradores da vila foram protagonistas. Refiro-me aos moradores que participaram das entrevistas e dos momentos de aulas com os alunos como “guardiões da memória”. Utilizo o termo inspirado nos escritos de Hampaté Bâ (2010), buscando ambientar, por meio de um olhar afrocentrado, estes que têm resguardado em suas memórias a tradição oral da comunidade.

A escolha desses moradores não ocorreu de forma homogênea. Mas partiu em grande medida das relações que construí durante os anos que estou como professor na escola local. Dessa maneira, algumas das vozes transcritas neste trabalho e ouvidas no documentário são de amigos que já conhecia e já tinha tido a oportunidade de ouvi-los. As outras vozes foram indicadas por esses amigos, como quem também possuía na memória as narrativas sobre o passado da comunidade. Diante disso, ao transcrever as falas desses moradores, irei referenciá-las com o conceito de “rememorar”. Visto que a maioria desses momentos não seguiu o ritmo de uma entrevista, e sim de conversas.

Esses momentos de aprendizado aos pés dos moradores da vila, juntamente com as leituras que realizei ao longo da pesquisa, acabaram por ditar os rumos que este trabalho tomou. E possibilitaram também um amadurecimento pessoal em relação à minha própria prática enquanto professor/pesquisador. Principalmente no que tange ao que chamo de um início de romper com a colonialidade. Essa que era

presente em minha maneira de lecionar e pesquisar. Esse “romper” pode ser percebido dentro de minha escrita, o que pode ser notado conforme o trabalho for avançando em seus capítulos. Optei por manter assim dessa maneira, para que quem o lesse pudesse perceber esse amadurecimento.

A dissertação está dividida em três capítulos. O capítulo de abertura chamado de “A colonialidade e a Ancestralidade Negra: do município ao espaço escolar”. Buscou ambientar histórica e geograficamente o município, comunidade e espaço escolar em que essa pesquisa foi realizada. Tendo também a função de ampliar o entendimento sobre o problema levantado. Buscando compreender as lacunas em relação às discussões que envolvem a identidade negra e as manifestações de matrizes afro-brasileiras no ambiente escolar.

Para isso, inicialmente realizei a pesquisa bibliográfica de textos que abordam a “história oficial do município”, analisando então qual é o lugar da cultura afro-brasileira nas obras que se propõem a contar a história de Maracanã e ou da comunidade Martins Pinheiro. Entre as obras analisadas estão os livros “Maracanã, meu encanto”, de Elizeu da Paixão, e “Revista Revendo Caminhos”, de Emanuel Pereira, assim como documentos oficiais divulgados por meio dos órgãos públicos ligados à prefeitura. Neste capítulo, apenas dois guardiões da memória são referenciados. Ambos são professores naturais da comunidade. Suas vozes estão nessa parte do trabalho, que busca a compreensão das relações dos órgãos ligados à educação escolar, com a ancestralidade negra local.

O segundo capítulo, “Ancestralizando Martins Pinheiro: metodologias outras para resolução de problemas da colonialidade”, foi construído com a intenção de explicar a prática pedagógica desenvolvida durante a pesquisa por meio do projeto que dá nome ao capítulo. Diante disso, pensada como uma alternativa contra o modelo de educação difundido pela modernidade/colonialidade, desenvolvi o método que chamo de “Educação Histórica da Ancestralidade”. Essa parte do trabalho se inicia explicando teoricamente essa metodologia, principalmente por meio de suas referências bibliográficas e teóricas.

Dando continuidade ao alargamento dessa compreensão, o capítulo apresenta as primeiras ações pedagógicas realizadas durante o projeto, realizado com os discentes. Ao descrever essas ações, abordo outros temas que compõem o que chamo de Educação histórica da ancestralidade. Isso porque essa metodologia foi se

estruturando conforme esses momentos foram acontecendo. Dessa maneira, são analisadas nessa parte do trabalho, uma ação em sala de aula e duas realizadas fora do ambiente escolar, em contato com nossos guardiões da memória.

O último capítulo da dissertação, “O Carimbó no palco da escola: Ancestralidade negra por meio do corpo”. Foi construído a fim de apresentar as culminâncias do projeto iniciado com os alunos no início do ano de 2025. O carimbó está no título deste capítulo, pois todas as culminâncias tiveram a manifestação cultural como caminho pelo qual a ancestralidade negra da comunidade foi ensinada. Demonstrando uma das bases para a educação histórica da ancestralidade, que é a compreensão de que o ensino de História pode ser feito a partir de uma cognição que não separa razão do corpo. Dessa maneira, os primeiros tópicos deste capítulo analisam dois momentos de culminância que tivemos. O terceiro e último tópico da dissertação apresenta sua dimensão propositiva, o documentário.

A razão da escolha deste tipo de linguagem para ser a ferramenta pedagógica fruto dessa dissertação se dá por acreditar que o documentário permite que as vozes e rostos de quem vive a realidade cultural da comunidade sejam ouvidos sempre que necessário dentro da escola. Podendo ser utilizado dentro das aulas de História, não somente da escola Josias Pinheiro Salomão, mas também por outros núcleos de ensino formal.

2 CAPÍTULO UM: A COLONIALIDADE E A ANCESTRALIDADE NEGRA: DO MUNICÍPIO AO ESPAÇO ESCOLAR.

“Professor, o senhor chamou a gente de quilombola né?”, com essa pergunta eu fui abordado na saída da escola por três alunos. Eram dois estudantes do 7º ano, uma do 8º ano. Por uns segundos, fiquei sem entender qual o sentimento por trás da inquirição, o que foi logo definido após a aluna do 8º ano completar “não era o senhor que disse que não devíamos sair por aí xingando os outros de preto”. Entendi, eu, um dos seus professores negros, tinha acabado de ser acusado por eles de ter tido uma atitude racista, justamente após uma aula ministrada na turma do sétimo ano em que falávamos sobre a “Resistência negra ao sistema escravista”, em que aproveitei para comentar sobre o passado quilombola da comunidade.

A fala do meu aluno ao colocar a identidade quilombola como algo depreciativo, me ascendeu uma série de questionamentos internos, que acabaram por apontar os caminhos que este primeiro capítulo iria traçar. Assim durante a primeira parte deste trabalho, retomarei sempre que necessário a esta frase inicial, na busca de responder as perguntas que em mim surgiram, e que jugo importante para construção do objetivo final deste trabalho.

O capítulo de abertura desse trabalho buscará ambientar histórica e geograficamente o município, comunidade e espaço escolar em que essa pesquisa estará sendo realizada. Ele também dará os primeiros passos a respeito da problemática que suscitou essa pesquisa, sobre a não identificação com ancestralidade negra da comunidade. Para isso, busquei a análise de fontes documentais, como textos sobre a “história oficial” do município, e documentos escolares como os planos de ação de 2023 e 2024 da escola Josias Pinheiro Salomão.

Além disso, me propus a realizar uma análise etnográfica de minha prática de sala de aula, como das minhas observações feitas entre minhas idas e vindas, no período de quatro anos em que ando nessa comunidade. A proposta antropológica nesse sentido é de pôr em palavras o que vi, senti e pensei (ARIAS, 2010), a respeito do passado e das manifestações culturais que apontam para a ancestralidade negra presente e viva em Martins Pinheiro, Maracanã, Pará.

Assim, as páginas que se escrevem abaixo têm a intenção de percorrer o caminho do “problema” para entendê-lo e com isso então poder intervir nele, tal como aponta Catherine Walsh (2009) ao propor que um projeto que pretenda promover uma

interculturalidade crítica, deve iniciar-se questionando as regras do jogo (WALSH, 2009).

2.1 Onde está a presença negra na história de Maracanã?

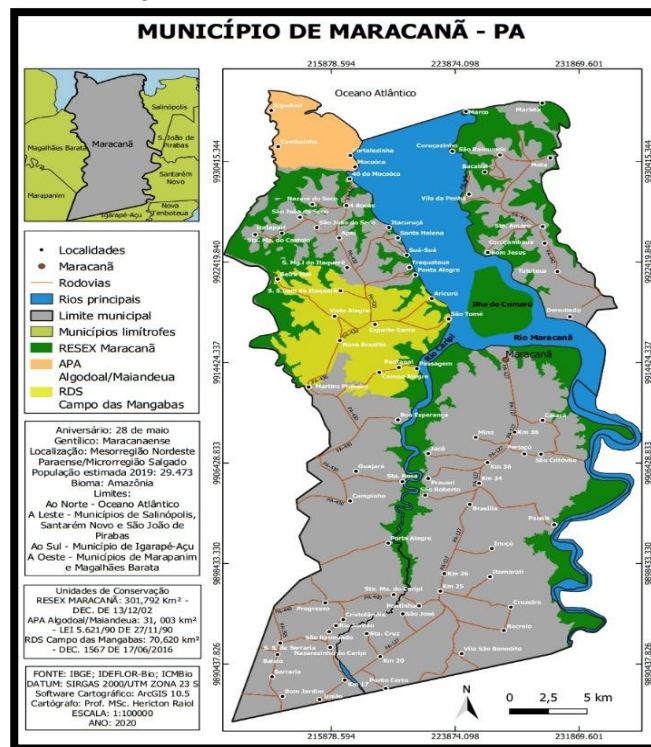
A resistência quilombola faz parte também da história da comunidade de Martins Pinheiro. De acordo com alguns relatos de moradores locais, este lugar que abriga nossa escola, foi originalmente formado como uma comunidade quilombola, que se chamava Vila Chata.

O trecho acima faz parte do material que utilizei durante a aula que gerou a abordagem feita pelo meu aluno fora da escola. “Professor, o senhor chamou a gente de quilombola, né?” A atitude do meu aluno foi exatamente o contrário do que esperava, como resultado. A indagação que gerou tantas outras em mim levou-me a repensar a prática de ensino. Percebi que, antes de expor a história local em volta do passado quilombola de Martins Pinheiro, precisava primeiro me aprofundar na pesquisa sobre este passado. Assim como buscar compreender qual é a relação da comunidade com essa memória. Era necessário atentar-me para as palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, p. 14, 2002).

É importante frisar que este trabalho se propõe a realizar a pesquisa sobre a ancestralidade negra da comunidade de Martins Pinheiro, por meio da tradição oral do lugar. O que foi feito juntamente com os alunos e moradores da localidade. Sendo abordado principalmente no segundo e terceiro capítulos. Assim, antes de ouvirmos as vozes de Martins Pinheiro, é importante ambientarmos este espaço, partindo de um olhar macro (município) até chegarmos ao micro (comunidade e escola). Com isso surge a pergunta: onde está a presença negra na história de Maracanã?

Martins Pinheiro é uma comunidade rural, do nordeste paraense, pertencente ao município de Maracanã, localizada a 170 KM de Belém. O município, situado na região do Salgado paraense, conta com uma extensão territorial de 807,628km² e com uma população de 25.971 pessoas, de acordo com o IBGE 2022.

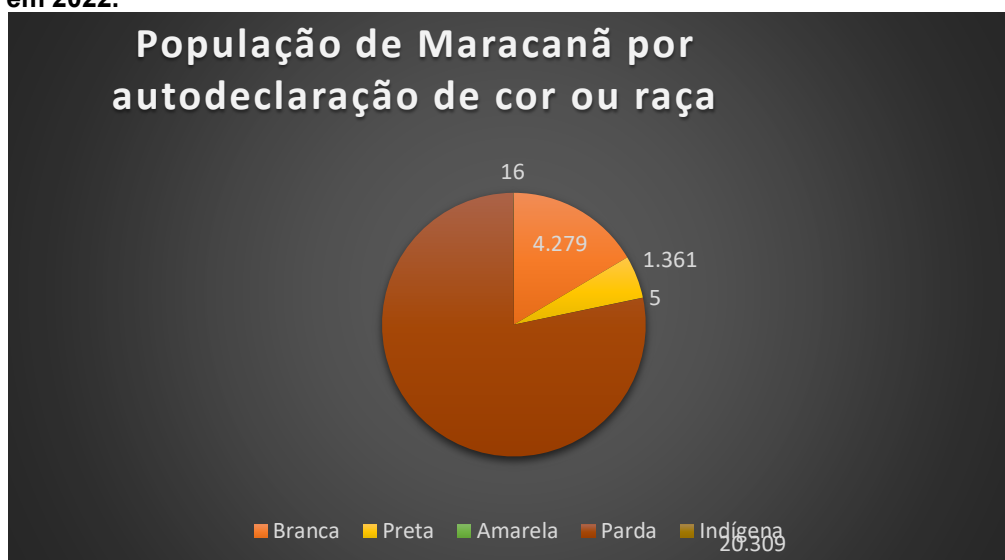
Figura 1 - Mapa do município de Maracanã contendo os municípios limítrofes



Fonte: Site oficial da Prefeitura de Maracanã disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/o-municipio/turismo-e-lazer/#prettyPhoto> acessado em: 15/01/2025

De acordo com a pesquisa feita pela plataforma do Infosambas (2020), o município de Maracanã atualmente não tem nenhuma comunidade quilombola titulada ou em processo de titulação. O que já diz algo sobre a problemática dessa pesquisa, em relação à não identificação com a ancestralidade quilombola na comunidade de Martins Pinheiro. Outra informação curiosa a respeito da população do município é em relação à autodeclaração de cor ou raça do último censo do IBGE em 2022.

Figura 2 - Gráfico feito a partir das informações coletadas no censo do IBGE em 2022.



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), IBGE CIDADES Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maracana/pesquisa/10102/122229> Acessado em: 16/01/2025

A pesquisa do IBGE de 2022 mostra que, dos 25.975 habitantes de Maracanã, 1.362 se autodeclararam pretos, número muito inferior se comparado com o número de pardos, 20.309, e de brancos, 4.279. No entanto, se comparado com o censo realizado em 2010, o último realizado antes de 2022, este número aumentou. Em 2010, apenas 719 pessoas se autodeclararam pretas (IBGE 2010). Nesse sentido, o município seguiu o movimento que ocorreu no restante do país. De acordo com o IBGE, houve um aumento da população que se autodeclarou preta ou parda em 2022 (IBGE 2022).

Essas informações nos dão uma amostra do lugar de que estamos falando, ao nos referirmos ao Maracanã. Assim, diante da busca de responder à pergunta feita neste subtópico, julgo importante analisarmos como a história de Maracanã tem sido apresentada “oficialmente”. Para isso, analisaremos três textos: o primeiro é a história oficial relatada por meio da prefeitura municipal; os outros tratam de duas obras de autores locais que escreveram sobre a história da cidade.

O município, de acordo com a história oficial⁴, foi fundado em 1653 a partir da formação de um aldeamento jesuíta no local, liderado pelo Pe. Antônio Vieira. O relato

⁴ Ao usar essa expressão, estarei me referindo aos relatos divulgados por meio da prefeitura de Maracanã, assim como aos livros “Maracanã, meu encanto” (1994), de Elizeu da Paixão, e “Revendo caminhos: a saga maracanaense” (2007), de Emanuel Pereira.

histórico apresentado no site da prefeitura nos revela a persistência colonial contida nesses espaços de acesso, ligados ao poder oficial de governo, como podemos ver a seguir:

Os espanhóis chegaram ao município em 1622, estiveram na Ilha do Marco, deixaram um monumento demarcatório, sinalizando 50 léguas da Costa Ocidental do rio Turiaçu em Maranhão, limite de uma pretensa capitania Hereditária. Daí surgiu o nome da ilha em decorrência do “marco” ou monumento de pedra.

Em 1613 e 1614, os franceses estavam estabelecidos na aldeia Maracanãs, onde construíram grandes embarcações para expandir seus domínios. naquela época o único meio de transporte ao município, era o fluvial.

A mando do Reino, o Padre Antônio Vieira (orador sacro, missionário jesuíta e português) saiu de Lisboa comandando a 8ª expedição, a bordo da caravela Nossa Senhora das Candeias, em 22 de novembro de 1652. chegando a Belém em 24 de novembro de 1653, apresentou ao Governo Provincial a carta Régia que lhe dava a faculdade de evangelizar, educar, fundar igrejas, missões pelo sertão, levar índios consigo, etc.

Em Maracanã, Padre Antônio Vieira Fundou a primeira igreja de taipa e pilão e batizou o primeiro índio-chefe Copaúba, o qual recebeu o nome de Lopo de Souza. E organizou a aldeia. (Site oficial da Prefeitura de Maracanã disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/o-municipio/historia/> acessado em: 15/01/2025)

A aba de nome “História”, encontrada na página oficial da prefeitura, apresenta uma narrativa de viés colonialista. Mesmo antes da menção à fundação do município destacada acima, o texto já se inicia com a descrição de outros europeus que passaram pelas terras nas tentativas de colonizar o território. Os povos originários da região são mencionados de forma superficial, como no caso do local onde os franceses se estabeleceram, a “aldeia maracanãs”, e no batismo do chefe indígena Copaúba, que passou a ser chamado de Lopo de Souza.

O plano municipal de educação é outro documento que também contém a história do município, sendo contada por seus representantes governamentais. O documento foi feito como um planejamento para ser posto em prática no período de 10 anos, entre os anos de 2015 a 2025. Estando em vigor quando esta pesquisa estava sendo realizada. Em um tópico sucinto, este planejamento educacional se propôs a contar a história de Maracanã:

O Município de Maracanã está situado à margem esquerda do Rio do mesmo nome na zona do salgado. Sua história data de 1653, local onde existia uma aldeia dos índios maracanã, missionada pelos padres jesuítas. Com a chegada do Padre Antônio Vieira, a aldeia progrediu e em 1700 recebeu a condição de freguesia sob a denominação de S. Miguel de Cintra. Em 1755 recebeu do Governador da Província do Grão Pará, por meio da Lei Pombalina, a elevação de Vila com o nome de Cintra. O nome de Cintra foi alterado para Maracana por meio da Lei Estadual N° 518 de 28/05/1897. Possui uma extensão territorial de 855.664 km² e tem sua população estimada em 28.643

nabitantes. As pessoas nascidas em Maracana são chamadas de maracanaenses, atualmente o município apresenta um IDH definido em 0,570.(PNUDM/2010).

A construção histórica que encontramos tanto no site da prefeitura quanto no Plano Municipal de Educação colocam os povos indígenas apenas como alvo das missões jesuíticas e colonização portuguesa. Essas narrativas apresentam as características do eurocentrismo, tal como apresenta Anibal Quijano (2005). De acordo com o autor, a colonialidade é um dos elementos que baseia o poder capitalista mundial e que tem suas estruturas pautadas na categoria de raça. Ela tem também como característica a presunção de considerar a difusão de conhecimento que privilegie aspectos eurocentrados do saber. Esse tipo de postura é observado não somente entre os europeus, mas se apresenta também entre aqueles que foram educados a partir dos dominantes do capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005).

Assim, a diminuição dos povos indígenas que dão nome à cidade, exposta na “história” que se reproduz oficialmente, é apenas uma amostra da colonialidade do saber (WALSH, 2009) que encontramos nos ambientes oficiais. Neste sentido, a professora Joana Cristina Celestino de Souza, em sua dissertação defendida no ano de 2023 pelo programa de Mestrado Profissional de História, intitulada “MARACANÃ EM CONTOS. Um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII” (2023) apresenta como a temática indígena é minorizada no município:

No nosso caso, os indígenas figuram entre os ausentes. Não quero com isso afirmar que os indígenas de Maracanã tenham sido completamente ignorados, mas o seu protagonismo sim. Eles ficaram eternizados nas linhas dos escritores locais pela passividade, em certos casos pela indolência, além de supostos vícios e pecados. (SOUZA, p 56, 2023).

Os escritores locais citados por Souza em seu texto são Elizeu da Paixão, autor do livro “Maracanã, meu encanto” (1994), e Emanuel Pereira, escritor autor de “Revendo caminhos: a saga maracanaense” (2007). As obras dos escritores maracanaenses são ainda utilizadas pelos professores do município para acessar relatos da história da cidade. Por isso, posteriormente, também apareceram neste trabalho na busca da resposta da nossa pergunta: “Onde está a presença negra na História de Maracanã?”.

Se o indígena é minorizado no relato histórico do site da prefeitura, a presença negra não é ao menos citada. Não por essa não ter tido um papel de influência na formação cultural de Maracanã. Mas pelo racismo epistêmico e pela força da

colonialidade que, segundo Quijano (2005), é criada, sustentada e reforçada pelo conceito de raça, e busca eliminar as heranças históricas daqueles que verdadeiramente construíram a cidade.

Elizeu da Paixão escreve seu livro "Maracanã, meu encanto" com o propósito de "resgatar e preservar" a história do local, conforme declarado pelo autor, que era poeta, na introdução de sua obra (PAIXÃO, 1994 p. 12). Seu livro, de fato, apresenta elementos culturais e antropológicos da cidade que podem ser analisados para entender melhor a história de Maracanã no que diz respeito aos habitantes originais da área, os indígenas maracanãs. Ao contrário do que é apresentado no site da prefeitura, o negro é mencionado no relato de Elizeu Paixão. Entretanto, apresenta-se em pequenas partes relacionadas à escravidão negra que ocorreu no município:

A escravatura negra em Maracanã teve início em 1686, quando os senhores de escravos mantinham o africano e o índio ao trabalho forçado. Para garantir a posse de terras conquistadas El-Rei tinha de povoá-las e fortificar determinados pontos estratégicos, o que foi feito intensamente em 1692. Do braço escravo surgiu uma igreja de pedra e cal (São Benedito), alguns monumentos e uma pequena fortaleza à borda do rio Maracanã. A fortificação em ruínas, devido à ação predadora de forasteiros, mantém o nome da localidade onde foi erguida: Fortaleza do Mocooca.

A cal da casca do cernambi foi atividade marcante no período colonial de escravatura. A construção de poços de água potável nos quintais das casas de senhores, a base de pedra e cal, hoje soterrados no barranco litorâneo da cidade, atestam esse passado.

O historiador Vicente Salles, em "O Negro no Pará", afirma que em 1875 Cintra apresentava 246 escravos. (PAIXÃO, 1994 p.39)

A obra "Maracanã meu encanto" tem que ser lida com a atenção de um texto escrito por um poeta e não por um historiador, reconhecendo os limites do período em que foi escrita. O livro também não apresenta as fontes que o autor usou para sua construção. Ainda assim, mesmo que de forma superficial, o trecho acima apresenta algumas informações a respeito dos homens e mulheres escravizados em Maracanã, como: as atividades em que essa população trabalhava, aspectos da religiosidade ao se referir à igreja de São Benedito de pedra e cal, e da quantidade de escravizados ao citar "O Negro no Pará" de Vicente Salles.

A respeito dessa informação, o número de 246 escravizados em Cintra⁵ apresentado na obra clássica de Vicente Salles, que utilizou entre suas fontes os

⁵ Durante o período pombalino, o governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado mudou o nome da vila de Maracanã para Cintra. A cidade voltaria ao seu nome de origem indígena em 1897, por meio de um decreto do governador do Estado, José Paes de Carvalho. A respeito disso, encontram-se informações no livro "Revendo os Caminhos", de Emanuel Pereira (2007).

relatórios de presidente de província, pode não ser a quantidade total de pessoas escravizadas neste período, visto que a região pode ter servido como porto para entrada de escravizados africanos clandestinamente na província após a assinatura da lei Eusebio de Queiroz em 1851. O historiador José Maia Bezerra Neto traz um breve relato que justifica essa afirmação no artigo “O Africano Indesejado”. Combate ao tráfico, segurança pública e reforma civilizadora (Grão-Pará, 1850-1860):

[...]A costa atlântica do nordeste paraense parece também ter sido visitada pelos negreiros. Em 6 de setembro de 1859, João Lisboa Paranaguá, ministro da justiça, acusou o recebimento do ofício reservado do presidente do Pará, de 7 de agosto, “communicando a denuncia que lhe dera o subdelegado de Polícia de Cintra relativamente a um barco, suspeito de empregar-se no tráfico, que bordejava em frente à aquella Villa, bem como as providências dadas (...) para verificar essa notícia” [...] (BEZERRA NETO, 2011, p 191)

Assim, se serviu de porto clandestino para entrada de africanos escravizados na província do Pará ou não, o fato é que Maracanã esteve envolvida com o sistema escravagista que se desencadeou na região amazônica neste período. E pensar sobre isso deve nos levar a refletir sobre a influência que estes nossos ancestrais tiveram na formação cultural deste lugar que chamamos de Maracanã. Refiro-me a esta influência, que chamo de africanidades brasileiras, baseando-me em Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva (2005).

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. (SILVA, 2005, p 156)

Apesar das dificuldades impostas pela colonialidade na busca das africanidades brasileiras em Maracanã, podemos encontrar alguns vestígios das heranças deixadas pelos primeiros homens e mulheres da diáspora africana que viveram nessas terras. Vestígios que vão muito além dos tijolos erguidos nas construções que ainda estão de pé na cidade. Mas que estão amostra nos gostos, nas crenças e nos saberes culturais.

Em “Revendo caminhos: a saga maracanaense” (2007), Emanuel Pereira, professor e também poeta de Maracanã, também se propôs a contar aspectos da história e cultura da cidade. O autor chega a fazer menção da influência dos escravizados na devoção a São Benedito, festejado na cidade no dia 28 de dezembro, e de seu papel de importância na formação da manifestação cultural do Carimbó

(PEREIRA, 2007, p. 115). De fato, a devoção ao santo, assim como a expressão cultural do carimbó, atestam a relevância da ancestralidade negra no município.

Cabe ressaltar que carimbó e São Benedito estão intrinsecamente ligados na Amazônia. O dossiê do carimbó produzido pelo IPHAN (2014) durante o processo de patrimonialização da manifestação cultural paraense ressalta que a série de trâmites que levou o carimbó ao reconhecimento como patrimônio cultural nacional foi iniciada a partir de pedidos feitos pelas associações culturais de irmandades de São Benedito de alguns municípios paraenses (IPHAN, p. 16-17, 2014). O documento também relaciona as narrativas dos mitos de origem do carimbó com os festejos ao santo católico negro, celebrados nas diversas localidades que reivindicam o título de berço do carimbó (IPHAN, p. 74-75, 2014).

A devoção a São Benedito em Maracanã é uma marca das africanidades brasileiras ainda presentes nesse município. Além disso, revela algo sobre o passado escravagista da região, visto que o culto a este santo em grande parte do Brasil foi organizado inicialmente por irmandades escravas, tal como aponta Márcio Couto (2009) no artigo “Irmandades escravas e experiência política no Grão-Pará do século XIX”, em que o historiador chega a mencionar a irmandade presente em Maracanã:

Muitas outras irmandades de escravos devotos de São Benedito existiram pelo interior da província. Na vila de Cintra (atual Maracanã), a irmandade de São Benedito era aberta à participação de “índios, mestiços e pretos, quer forros, quer escravos de ambos os sexos”. 24 No caso dos escravos, deveriam apresentar licença por escrito de seus senhores. (COUTO, 2009, p 40)

Para Márcio Couto, as irmandades religiosas formadas por escravizados possibilitam o reconhecimento destes como sujeitos históricos capazes de se articular politicamente para melhores condições de vida, mas que também travavam suas lutas a fim de exercer com maior autonomia sua relação com o transcendente (COUTO, 2009).

Assim, a historicidade da devoção a São Benedito em Maracanã, além de nos servir como uma resposta à pergunta apresentada neste tópico, nos permite contrapor a versão da colonialidade apresentada pela “história oficial”. Esta versão esquece ou minimiza a participação dos escravizados, ao mostrar como os homens e mulheres que viveram nessa região sob o regime da escravidão não estavam apenas erguendo casas e monumentos de tijolos, mas estavam envolvidos em todos os aspectos da história local do município.

Os indivíduos não estavam apenas envolvidos pela benevolência dos senhores, mas também agenciavam lutas para fazer valer suas cosmologias ancestrais e marcar seu espaço na Amazônia (PACHECO, 2012). O carimbó surgido então nas festas de celebração a São Benedito seria parte dessas práticas de reexistência realizadas por aqueles que, na diáspora, reinventavam a cultura africana.

Afirmar que o carimbó está relacionado à ancestralidade negra e afrodiaspórica é defender um argumento, em contrapartida aos muitos discursos que viam no carimbó uma mistura indígena, negra e europeia, em que nenhum desses grupos étnico-raciais poderia reivindicar para si sua criação (COSTA, 2015). Dessa maneira, pensar o carimbó enquanto cultura afro-brasileira é ver a manifestação cultural a partir daqueles que vivem e defendem sua manutenção.

Os pesquisadores Edgar M. Chagas Jr. e Andrey Faro Lima, que trabalharam no inventário que levou à construção do Dossiê do Carimbó, escreveram o artigo “Da ‘origem’ à ‘perda’: o jogo identitário do carimbó” (2013). Nele, a partir das entrevistas realizadas durante o processo de construção do inventário, os pesquisadores apresentam como a identidade do carimbó foi negociada e construída entre os discursos que reivindicavam a busca de uma “pureza original” e medo da “perda” das tradições.

Chagas e Lima (2013) destacam que muitos dos entrevistados afirmam que o carimbó era considerado “festa de preto”. Um dos sujeitos entrevistados por eles foi Heitor dos Santos, morador da vila de Martins Pinheiro, que passou para ancestralidade em 2017. Em entrevista dada aos pesquisadores em 2009, Heitor disse o seguinte:

[...] Antigamente o carimbó era coisa dos escravos, por isso que era tocado pra São Benedito, porque é o santo preto. Depois que o branco viu como é gostoso, alegre, resolveu pegar pra ele também. Agora o pessoal da cidade vem falar que carimbó é isso, carimbó é aquilo. Quer saber o que é carimbó? É isso que a gente faz aqui, não tem segredo. (Heitor dos Santos. Entrevista realizada em 11 de abril de 2009, apud CHAGAS JUNIOR; LIMA, 2013).

Heitor é pai de Edno dos Santos e Evandro dos Santos, participantes entrevistados nessa pesquisa e ainda moradores da vila. Sendo ele, em vida um dos batedores de carimbó da comunidade, sua fala exemplifica minha afirmação de ver o carimbó como uma manifestação das africanidades presente neste município.

Entre as mais vivas e significantes amostras da ancestralidade negra que podemos encontrar em nosso país, estão as formações políticas e sociais de resistência

negra, formadas durante e após o período da escravidão, que chamamos de comunidade quilombola ou remanescente de quilombo. O dossiê do carimbó (IPHAN, 2014) ressalta outro ponto comum entre as narrativas de origem dos “locais gênese” do carimbó: “o fato de serem territórios negros, conhecidos pelo título político de comunidades remanescentes de quilombo” (IPHAN, p. 74, 2014). Entre esses locais apresentados pelo dossiê encontra-se Martins Pinheiro:

São inúmeras as alusões a esta ou àquela localidade tida como originária quanto à presença do carimbó. Em Maracanã, os relatos mencionam as festas que ocorriam em um barracão situado na localidade de Vila Chata, comunidade de negros atualmente denominada Martins Pinheiro (IPHAN, p 74, 2014).

Como já foi afirmado, o município de Maracanã não tem nenhuma comunidade quilombola titulada ou em processo de titulação reconhecido pelo Estado brasileiro. O que é bem peculiar quando contrapomos essa informação com a afirmativa do dossiê do carimbó sobre os “locais gênese”, que apresenta entre esses locais Vila Chata/Martins Pinheiro. O que nos interessa até aqui é poder afirmar que a presença negra na história de Maracanã, que se encontra em poucos versos nas narrativas oficiais, apontadas as influências dos escravizados nas construções da cidade, na devoção a São Benedito e no Carimbó, está viva na “comunidade de negros atualmente denominada Martins Pinheiro” (IPHAN, 2014, p. 74).

Feito então esse debate inicial, que buscou problematizar a presença negra na história do município e apontar como as africanidades, mesmo não inscritas pela história oficial, se formaram e resistem nessa cidade. Volto então à pergunta do meu aluno: “Professor, o senhor chamou a gente de quilombola, né?” Para suscitar outra indagação que surgiu em mim, há ancestralidade quilombola em Martins Pinheiro?

2.2 Um quilombo em Martins Pinheiro (Primeiras pistas)

Para pensar a ancestralidade negra da comunidade de Martins Pinheiro, sem dúvidas, faz-se necessário observar as narrativas que afirmam que a comunidade teria primeiro surgido enquanto quilombo. Neste tópico, no entanto, abordaremos apenas as primeiras pistas desse fato tão importante para essa pesquisa. Onde voltaremos ao assunto durante a análise do documentário em que os moradores reafirmam essa ancestralidade.

Para iniciarmos nossas pistas, podemos partir da observação dos modos de vida dos moradores da comunidade. O cotidiano dessa região é tocado pelas múltiplas paisagens que compõem Martins Pinheiro. Assim, algumas práticas tradicionais se desenvolvem na comunidade, como a pesca artesanal de peixes e camarão, a coleta de ostras, mexilhão e caranguejo. A agricultura da mandioca é também muito praticada no local. Além disso, mangabas e bacuris em período de safra são coletados na RDS Campos das Mangabas.

Ter em mente esse vislumbre da dinâmica que se desenvolve nesse espaço é um adequado plano de fundo para a busca das perguntas a serem feitas a respeito do passado da comunidade, entendendo, como diz Milton Santos, que “A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São as suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais” (SANTOS, 2006, p. 69). Dessa maneira, é importante compreender que as atividades praticadas pelos moradores de Martins Pinheiro da atualidade apontam para os saberes ancestrais deixados pelos moradores do passado da comunidade.

É importante também definir que, ao me referir ao termo ancestralidade, o utilizo como um conceito analítico, tal como propõe Eduardo Oliveira (2009). O autor, que é uma das referências da filosofia da ancestralidade no Brasil, desenvolve o conceito de ancestralidade a partir das experiências dos africanos e afrodescendentes no Brasil, que vai além dos aspectos imanentes, mas estes articulados com as relações da transcendência. Assim, ancestralidade aqui é empregada como o conceito que faz relação a toda construção histórico-social do negro em nosso país nas múltiplas esferas de experiência da vida (OLIVEIRA, 2009).

Na busca, então, de sentipensar essa dinâmica entre passado, presente e as experiências afro-diaspóricas que se apresentam na comunidade. Volto então à indagação: há uma ancestralidade negra e quilombola em Martins Pinheiro? Esse questionamento surgiu em mim desde o primeiro dia de trabalho na comunidade. Durante o percurso para a vila, em conversa com uma professora que iria se apresentar na escola juntamente comigo, soube da informação de que estava indo para uma comunidade de remanescentes de quilombo, o que, ainda nos primeiros dias, percebi que de fato não havia uma autodeclaração por parte de grande parte dos moradores locais.

Esse não autoconhecimento e até mesmo desconhecimento do passado quilombola de Martins Pinheiro me fez então questionar se de fato esse passado existia. O caminho que vou seguir neste primeiro momento é de ver algumas pequenas pistas que podem ajudar a responder essa inquietação. Volto então às literaturas oficiais de Maracanã.

Dos textos que analisamos até aqui, a obra de Emanuel Pereira (2007) é a única que faz menção à existência do quilombo de Vila Chata, sem mostrar suas referências ou fontes. Usando termos antiquados como “índio” e “escravos”, o autor apresenta em seu relato uma série de afirmações que valem a pena serem analisadas neste trabalho, visto ser um texto desenvolvido com a intenção de discutir a existência do quilombo na comunidade. A transcrição a seguir foi retirada do livro de Pereira:

QUILOMBO NA VILA CHATA?

Não há registros precisos sobre a existência de um quilombo na vila Chata. Muito embora, a aristocracia do século XIX atingiu os senhores de fartos haveres em Cintra e outros municípios vizinhos, ao importar negros africanos para o efeito da mão-de-obra nas diversas frentes de trabalho, na maioria delas esgotantes, tarefa explorada anteriormente sem sucesso com o índio.

Com a promulgação da Lei Aurea, os escravos ficaram entregues aos seus próprios destinos, não obstante as barreiras na adaptação de uma nova vida, não impediram que se organizassem em grupos, na defesa dos seus direitos e dos seus valores culturais. No fim do século XIX, uma comunidade de elementos negros, estabelecida entre os rios Carpi e Marapanim, distrito de Cintra, despertava curiosidade na região. Numa forma de luta e de sobrevivência, acreditaram na fertilidade da terra servida pela vertente do igarapé gapara, as proximidades do Campo da Mangaba, riqueza que se completava com a fartura de ostras no rio Curral. Sob as bênçãos de São Benedito, a vila Chata mostrava o primor do trabalho.

Atuando em forma de parceria, a comunidade investiu na fabricação da cal, aproveitando o cascalho da ostra; na extração do látex das mangabeiras; na produção do carvão vegetal e no desenvolvimento da agricultura de subsistência. A fase de colheita rio campo (mangaba, bacuri, caju e murici), completava as tarefas de rotina.

Denominado mais tarde de Martins Pinheiro*, o lugarejo assistiu nos anos setenta, a devastação do campo, obra de um projeto agrícola pertencente ao grupo empresarial Grelar, que contava com a anuência do poder público, dizimando uma das mais belas reservas naturais do nordeste paraense. Do passado saudoso, a Rua da Frente, Rua de Trás, o Rio dos Homens, o carimbo alucinante no pau e corda e as ladainhas ao santo padroeiro. Costumes que ultrapassam séculos, heranças do negro cativo que um dia fez morada na vila Chata. (PEREIRA, 2007, p.111)

O texto já se inicia com Emanuel Pereira apresentando a existência do quilombo de Villa Chata como uma possibilidade e não como uma certeza. Ao se referir à não existência de “registros precisos” sobre a comunidade quilombola, provavelmente o autor faz menção à inexistência de documentos escritos que tenham o quilombo como assunto. No entanto, as afirmações que o próprio poeta dispõe ao

se referir às manifestações culturais presentes na comunidade são, sim, registros que mostram a ancestralidade negra existente neste lugar (PEREIRA, 2007, p. 111).

Assim, cabe aqui levantar algumas questões importantes. A primeira delas é: qual historicidade baseia esta pesquisa? É importante dizer que a ciência histórica nesse país, durante muito tempo, foi pautada na ideia positivista de documento, que tinha entre seus pressupostos que apenas documentos escritos e oficiais poderiam ser utilizados como fontes na escrita da História. Esse movimento só começou a mudar com a influência da escola francesa dos Annales ao propor novos objetos e sujeitos, assim como da História Social inglesa com historiadores como E.P. Thompson, que buscou olhar por baixo para a História (CASTRO, 1997).

Em nosso caso, a intenção aqui é, sim, a busca dessas novas abordagens históricas, mas não mais com o propósito de “dar voz” para os sujeitos, e sim de parar para ouvir o que estes nunca deixaram de dizer, com suas crenças, danças e com o próprio corpo. Com isso, a maneira como Pereira termina seu texto ao se referir aos elementos culturais como “o carimbó alucinante no pau e corda e as ladainhas ao santo padroeiro” (PEREIRA 2007, p. 111) traz sim registros precisos de uma comunidade que carrega em seus saberes as heranças negras deixadas nessa região do salgado paraense.

Além das manifestações culturais afrodiaspóricas presentes na comunidade, os registros sobre o passado quilombola de Martins Pinheiro também se encontram nos relatos orais de alguns moradores. Nessa intenção, então, de entender mais sobre essa ancestralidade, realizei a primeira entrevista dessa pesquisa, no dia 21 de novembro de 2024, com o professor Edno Santana dos Santos, de 58 anos, filho de uma das primeiras famílias a se estabelecerem no território. Em uma conversa em volta de risadas e lembranças, o professor Edno apresentou a versão que aprendeu com seus pais sobre a formação da comunidade:

[...] Olha pelos relatos dos antigos eles falam o seguinte, é no início haviam poucas casas e era conhecida como Vila Chata, mas não se o senhor já percebeu aqui a gente tem um povo muito hospitaleiro, sabem pessoas que conversam que se doam pra gente e dão informações, e se chamava Vila Chata de Maracanã. Só, essa fundação, meu pai me contava que essa criação aqui, é por que a gente tem quase que certeza, é certeza de que isso é quilombo realmente que chegou com os portugueses aqui e ancorou num porto ali, chamado porto preguiça né, na beira do mar. A minha família meu pai conta que eles eram do Maranhão, então eles eram realmente escravos, minha bisavó ela era escrava, daí meu pai já nasceu aqui também, então eles vieram fugidos do Maranhão pra cá, aí se estabeleceram aqui em Martins Pinheiro. E casou minha vó com meu avô, minha bisavó com meu bisavô, foram tendo

os filhos né, e aí está população ela foi crescendo. Mas sempre como Vila Chata. (EDNO SOUZA REMEMORANDO EM 21 DE NOVEMBRO DE 2024).

A fala do professor Edno, comparada com o texto escrito por Pereira (2007), apresenta o ponto em comum de relacionar a formação da comunidade com o sistema escravagista existente na própria região, ao se referir, por exemplo, aos portugueses que ancoraram no porto Preguiça (um pequeno porto próximo da região). Porém, a narrativa toma outro rumo quando o professor se propõe a descrever a chegada de sua própria família ao território, que, segundo ele, veio fugida da escravidão no Maranhão. A fala de Edno Santana, além de reafirmar a ancestralidade quilombola da comunidade, nos possibilita pensar a complexidade na formação e manutenção desses espaços de resistência que chamamos de quilombo.

Mas, afinal, o que é um quilombo? Após algumas pesquisas, compreendo melhor a inquietação do meu aluno, apresentada no início deste capítulo. Reconheço também minha falha ao introduzir o conceito durante a exposição em sala de aula. Visto que fixei minhas explicações sobre o que é um quilombo apenas com as fugas de escravizados. Não me dispondo a apresentar de uma maneira didática as diversas facetas que o conceito carrega.

A associação dos quilombos com as fugas de escravizados tem, sim, fundamento. O historiador Flávio dos Santos Gomes, em seu livro "Mocambos e Quilombos: Uma História do Campesinato Negro no Brasil" (2015), demonstra como essas comunidades negras e rurais, formadas durante o período da escravidão no Brasil, muitas vezes surgiram a partir das fugas de escravizados; no entanto, o próprio autor destaca que, no pós-abolição, as comunidades rurais negras continuaram a se multiplicar (GOMES, 2015). Nesse sentido, minha explicação em sala não foi errada, e sim incompleta.

A contribuição de Beatriz Nascimento é de grande importância nesse sentido. A historiadora tem uma parcela considerável de seus estudos concentrados em discutir temáticas referentes a quilombos. No artigo "Quilombos: Mudança social ou conservantismo?" A autora chama a atenção para as diferentes definições do conceito que foram empregadas na história, as quais não se restringem à associação de escravizados que fugiram da opressão da escravidão.

Este pequeno estudo se propõe, de forma simplificada, a demonstrar que a fuga, longe de ser espontaneísmo ou movida por incapacidade para lutar, é, antes de mais nada, a decorrência de todo um processo de reorganização e contestação da ordem estabelecida. É o coroamento de uma série de

situações e etapas nas quais estão em jogo diversos fatores: físicos, materiais, psicossociais, ideológicos e históricos. (NASCIMENTO, B., 2021 p, 126).

Para a autora, em grande parcela, a fuga era uma etapa realizada por aqueles que iriam formar uma organização social diferente da que estava imposta hegemonicamente. O que a historiadora define como um sistema social alternativo (NASCIMENTO, 2021).

No artigo “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”, Beatriz Nascimento mostra como o termo quilombo ou Kilombo adquiriu uma série de significados de acordo com o tempo e espaço em que o conceito estava sendo utilizado. Assim, compondo a trajetória do termo quilombo desde o período pré-colonial na África com os povos Imbangala em Angola, passando para sua utilização durante o período colonial e imperial do Brasil, até os dias atuais, a autora encontra uma continuidade histórica para afirmar que quilombo é toda forma de “resistência cultural negra” (NASCIMENTO, 2021).

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), ao responder à pergunta “o que é um quilombo”, apresenta a seguinte definição:

O termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros. (INCRA,s.d, p.4)

A conceituação feita pelo Incra, apesar de diferente, mostra mais proximidade com as afirmações trazidas por Beatriz Nascimento do que com a redução amplamente difundida de comunidade formada por escravizados fugitivos.

A antropóloga Ilka Boaventura (1999) aborda a discussão sobre o conceito de Quilombo no artigo “Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização?”. Publicado um pouco mais de 10 anos depois da promulgação da Constituição Federal vigente em nosso país, Boaventura Leite (1999) apresenta neste texto os diversos usos e entendimentos sobre o conceito, chamando atenção para o uso “folclorizado” utilizado pelos mais diversos grupos ao se referir ao termo “quilombo”, que, segundo a autora, diminui o agir político e cidadão dos ditos remanescentes de quilombos, dando lugar a uma “demanda turística e de consumo” que simplifica e estereotipa o viver desses (LEITE, 1999, p. 125).

Cabe aqui então reconhecer a complexidade que envolve o conceito de quilombo, passando pelas respostas populares, ideológicas e legais. Volto à pergunta deste tópico: existe uma ancestralidade quilombola em Martins Pinheiro? O texto de Pereira e o relato oral do professor Edno nos afirmam que sim. Os diversos debates que envolvem o conceito nos possibilitam pensar que, ao nos referirmos à ancestralidade, não estamos falando de algo inerte no passado, mas que se expressa nas relações do presente. Que se apresentam, por exemplo, nas relações de manter a memória dos que já se foram, como fez Edno em seu relato, que, ao contar a história da comunidade, conta a história de sua família.

A professora Me. Dina Jeciane Bonfim, professora de Língua Portuguesa da escola Josias Pinheiro Salomão, realizou uma pesquisa etnográfica entre 2021 e 2023 na Vila, que resultou em sua dissertação de mestrado defendida em 2023 com o tema “Modos de Vida e Sustentabilidade: Cartografia de saberes inscritos em práticas de trabalho na comunidade tradicional Martins Pinheiro - Maracanã/PA”.

Em seu trabalho, a professora utilizou a metodologia de pesquisa de história oral e entrevistou alguns moradores da comunidade a fim de conhecer seus saberes. Entre seus entrevistados estava a senhora Julia, de 88 anos, que infelizmente veio a falecer ainda no período da pesquisa realizada por Dina Bonfim. Em resposta à pergunta feita pela professora a respeito da formação da comunidade, a senhora Julia apresentou em sua fala aspectos importantes para nossa pergunta deste tópico. A existência de negros e indígenas no início da formação da comunidade, assim como o fato de a comunidade ser conhecida como terra de preto, são pontos que compõem o relato de Julia, conforme transcrito pela professora (BONFIM, 2023, p. 59).

Aqui tinha negros e tinha índios também, no começo formou, mas os que eram pra formar morreram. Ficou os mais novos assim, ficando, ficando. Aqui era conhecido como terra de preto. Tem muita gente por aí que chama a Vila Chata. A Chata é terra de preto. Eu nasci e me criei aqui (ENTREVISTA COM A SENHORA JÚLIA, 2021, apud BONFIM, 2023, p. 59).

Esses pontos tão representativos que atestam a presença negra e também de indígenas na formação dessa comunidade rural/ribeirinha fixada no campo das mangabas, que ficou conhecida como terra de preto. Permite a aproximação do conceito de quilombo apresentado por Beatriz Nascimento (2021), visto que a autora destaca em algumas de suas pesquisas como os sistemas sociais alternativos tinham

capacidade de integrar outros indivíduos não negros, como os próprios indígenas, na sua organização. (NASCIMENTO, 2021)

Flávio dos Santos Gomes, em “A Hidra e os Pântanos, Quilombos e Mocambos no Brasil”, mostra como os grupos quilombolas no período colonial buscavam estratégias de alianças e resistências com outros grupos, a fim de manter sua autonomia. A esses espaços sociais, o historiador chama de “campo negro” (GOMES, 1997). E destaca a complexidade dos quilombos e mocambos formados em nossa região:

Na Amazônia, porém, foi gestado um campo negro muitíssimo original. Contou o tempo inteiro com o auxílio luxuoso dos grupos indígenas e dos regatões. Mais do que isso, transporem fronteiras. Cruzaram igualmente um mundo atlântico, desta vez navegando rios que mais pareciam um mar, atravessando florestas e cachoeiras semelhantes a muralhas. A experiência de liberdade foi espalhada e compartilhada por todos os cantos. (GOMES, 1997, p 29)

Ainda nesta obra, Flavio Gomes mostra no início de seu trabalho a existência de mocambos formados por indígenas, que ocorreram principalmente durante o governo pombalino com a implementação do “Diretório do Índio” (GOMES, 1997, p. 69). Ao discutir esse assunto utilizando fontes encontradas no arquivo público do Estado do Pará, a vila de Cintra (nome da vila de Maracanã durante o período pombalino) surge pelo menos 7 vezes na pesquisa de Gomes, com a afirmação das existências de mocambos formados por indígenas (GOMES, 1997).

Diante dessas informações, a simples menção, transcrita por Bonfim (2023) e dita pela senhora Julia, da presença de indígenas na formação da Vila Chata, pode nos indicar um aspecto que vai além da formação da comunidade, mas que toca também sua composição étnica e cultural. O fato é que, como apontam pesquisadores como Flavio Gomes, grande parte dos mocambos e quilombos formados nessa parte do Brasil, desenvolveram relações com os povos indígenas da região amazônica, tecendo uma troca de saberes e práticas (GOMES, 1997).

Agenor Sarraf Pacheco (2012) entende essas trocas de saberes entre indígenas e negros como uma formação de uma cultura afroindígena na Amazônia que, segundo o historiador marajoara, compõe as práticas “decoloniais” presentes e resistentes na região. Pacheco pontua ainda:

Todos nós, de modo indistinto, estamos com um pé na aldeia e outro na senzala ou no quilombo. Ou melhor, se os quilombos e mocambos foram quase sempre afroindígenas, como é possível concluir a partir do denso

levantamento documental realizado por Gomes, nossos corpos e mentes estão nesses espaços de liberdade, mesmo que vivamos em constante vigilância (PACHECO, 2012, p. 200).

Um dos quilombos analisados por Flavio Gomes (1997) que apresenta essas características afroindígenas foi o do Itamoari, no Estado do Pará, localizado na região do Gurupi e fronteira com o Maranhão (GOMES, 1997). A respeito desse assunto, a historiadora e quilombola do Itamoari, Maria Madalena dos Santos do Carmo, apresenta no artigo “POSSO SER NEGRO-ÍNDIO? Reflexões sobre a perspectiva afroindígena em um quilombo na Amazônia” é uma discussão a partir da observação e pesquisa de sua própria comunidade, sobre as raízes negras e indígenas presentes no quilombo do Itamoari, o que leva a autora à utilização do termo Negro-Índio, para a compreensão da sua ancestralidade, disposta em suas falas, saberes e história (CARMO, 2023).

O texto de Maria Madalena do Carmo é instigante por mostrar que, mesmo as comunidades que já têm uma autodefinição como quilombola há muito tempo, ainda precisam revisitar seu passado e observar seus saberes e práticas constantemente para compreender a riqueza de sua ancestralidade (CARMO, 2023).

No caso de Martins Pinheiro, esse revisitar o passado pode, à primeira vista, parecer mais penoso, visto que a comunidade ainda não se autodeclara legalmente como remanescente de quilombo, o que pode ser um dos motivos do meu aluno questionar a identidade quilombola que eu havia afirmado em minha aula. No entanto, este passado está explícito nas manifestações culturais e saberes, presentes no cotidiano da comunidade. O fato é que a atitude do meu aluno ao questionar a identidade quilombola não é tão peculiar; na verdade, como ressalta Ilka Boaventura Leite:

[...] é muito difícil, de um dia para outro, que alguns grupos se auto-identifiquem como quilombolas, porque simplesmente em algumas áreas do Brasil o termo quilombo foi introduzido também para excluir, para estereotipar, para expressar o negro selvagem, promiscuidade sexual, desordem, preguiça, inferioridade. A inversão do significado não é algo que pode ocorrer de uma hora para outra. Há, em algumas situações, certa dificuldade em ressignificar o quilombo, sobretudo porque esse processo deve vir junto com a própria construção da cidadania até então negada a uma grande maioria. (LEITE, 1999, p.146)

Essa construção de cidadania que promove a valorização identitária só poderá ser conquistada por meio de uma educação comprometida, como uma escola que se envolva com ensino que valorize a ancestralidade negra. Por enquanto, seguimos as

pequenas pistas sobre a ancestralidade quilombola dessa comunidade, que acolhe a escola Josias Pinheiro Salomão, entendendo que estas nos dão um norte para a resposta da pergunta disposta neste tópico, mas que lançam direções que podemos traçar ao propor as ações pedagógicas junto com os alunos no decorrer da pesquisa.

Essas pistas que percorremos até aqui nos revelam que essa ancestralidade quilombola de Martins Pinheiro tem também traços afroindígenas, como em grande parte dos quilombos que se formaram na Amazônia. Caminhando para a última pergunta deste capítulo: como a escola tem se posicionado diante do passado da comunidade?

2.3 Ancestralidade negra na escola local

A escola, enquanto instituição, ocupa um lugar de grande relevância em relação à formação social, cultural e de identidade na sociedade, ao ponto que esta também reflete ou deveria refletir as culturas e valores que a cercam. Esse lugar em que a escola se constrói ocupa, então, um espaço que pode ser tanto de libertação quanto de opressão, para utilizarmos uma perspectiva freiriana (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o espaço escolar pode tanto servir como um instrumento de valorização das identidades quanto de propagação de estereótipos e preconceitos.

Sabendo dessa primícia, é importante voltarmos nosso olhar para dentro da instituição escolar em que este trabalho está sendo construído, buscando compreender como esta tem se colocado diante da ancestralidade negra local, como dos saberes que essa legou para seus moradores atuais. Assim, julgo importante ambientarmos também esse espaço, desde sua fundação, seu funcionamento até sua estrutura atual.

Figura 3 - Frente da E.M.E.I.F Josias Pinheiro Salomão



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Josias Pinheiro Salomão foi fundada em 1975. Atualmente, a instituição conta com uma média de 180 alunos dispostos nas turmas da educação infantil, fundamental menor (1.º ao 5.º ano), fundamental maior (6.º ao 9.º ano) e da Educação de Jovens e Adultos, a EJA. Além disso, acolhe o ensino médio, administrado pelo governo do estado no turno da noite na modalidade do SOME. A escola, que está localizada no centro da vila de Martins Pinheiro, recebe alunos de mais nove comunidades circunvizinhas, que são: Boa Esperança, Campinho, Guajará, Santa Rosa, Palhoça, Campo Alegre, Passagem, Nova Brasília, Espírito Santo, Vista Alegre, Pindoal e Quari Quari.

A escola que completou 50 anos em 2025 carrega o nome de um antigo prefeito do município. Atualmente, a escola conta com sete salas de aula, uma sala dos professores, uma secretaria, uma cozinha e quatro banheiros. É importante salientar que esses espaços não passavam por reformas ou reparos há pelo menos 7 anos, chegando a ser encontrados em situação de precariedade para a efetividade do ensino e vida na escola. A última pintura, realizada em abril de 2025, foi feita com a iniciativa dos próprios funcionários da escola, incluindo professores.

A razão deste enfoque inicial é por compreender que o espaço, a organização interna e a relação do poder público com o ambiente escolar influenciam diretamente na maneira que o ensino se desenvolve na escola. Tal como aponta o historiador Francivaldo Nunes (2018) no artigo “Saberes Históricos no Espaço Escolar: apontamentos e métodos”:

Neste aspecto a escola deve ser compreendida com seus valores, interesses, sua forma de atuação, situada em um tempo e espaço social. Estes condicionantes influenciam no trabalho docente, explicitam limites e constroem possibilidades. (NUNES, 2018, p15)

Como pontua Nunes (2018), os condicionantes vão muito além dos aspectos estruturais e organizacionais da instituição, mas perpassam pelos valores e interesses que esses manifestam no seu cotidiano. Com isso, surge então o questionamento: a ancestralidade negra local tem sido valorizada neste ambiente? A escola tem se aproximado e valorizado as identidades ou tem propagado estereótipos e fomentado apagamentos?

Antes de responder a essas perguntas, é necessário olharmos com estranheza para a própria compreensão de escola que temos. Visto que o modelo educacional escolar que é difundido no Brasil e em grande parte do mundo é herdeiro da modernidade/colonialidade (CANDAU, 2011). Esse entendimento é importante, principalmente pelo fato de que permite ter um olhar mais crítico em relação às ausências que a escola possa ter quanto à valorização das identidades locais. A professora Vera Maria Ferrão Candau afirma que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011, p 242).

Ao encontro dessa afirmação de Candau (2011), o documentário “Schooling the World” (escolarizando o mundo- o ultimo fardo do homem branco) da diretora estadunidense Carol black (2010), destaca como a cultura escolar difundida em grande parte do mundo é parte do projeto hegemônico colonial. Que pretende homogeneizar os povos ao passo que se afasta das culturas locais e promove uma forma única de ver o mundo, tal como mostra Vera Candau (2011) na citação acima.

A atitude dos meus alunos em relação à identidade quilombola e à negação de sua ancestralidade, descrita no início deste capítulo, já mostra a dimensão da

modernidade/colonialidade em que a escola Josias Pinheiro Salomão está envolvida. Ao passo que essa não tem alcançado com efetividade um ensino que busque a valorização dos saberes ancestrais dispostos na vivência da comunidade que acolhe a instituição.

Reconhecendo que a escola local, sendo fundada e mantida pelas estruturas de poder, está alinhada à manutenção da colonialidade (CANDAU, 2011). Podemos supor que esta tem servido para a propagação de uma maneira única de ser. Um caminho para observarmos se a Escola Josias Pinheiro Salomão está ou não preocupada em romper com esse padrão, ao passo que promove a valorização da ancestralidade negra local, seria a análise de documentos normativos da instituição. A escola não possui um Programa Político-Pedagógico (PPP), documento que costuma definir, ao menos por escrito, a identidade, valores e objetivos de cada instituição escolar.

O município só muito recentemente dispôs de um documento curricular que orienta o que deve ser ensinado em cada componente e nível de ensino. O documento lançado em março de 2025 foi o primeiro com o qual tive contato, disponibilizado pela Secretaria de Educação. Até então, não havia um documento normativo para o ensino de História ou qualquer outra disciplina ofertada no nível fundamental. Assim, ele não pode ser visto como um documento que normatizou as práticas de ensino até o presente momento.

No entanto, cabe uma breve análise para vislumbrarmos o que os agentes educacionais responsáveis pela educação a nível municipal têm a intenção de direcionar a respeito do ensino de História nesse e nos próximos anos. Este plano de ensino municipal se orienta pelas diretrizes da Base Nacional Curricular (BNCC), porém tem a intenção de contextualizá-la com a realidade local de Maracanã. Nesse sentido, é de se reconhecer que o documento propõe, já em suas primeiras páginas, uma proposta pedagógica que pode se aproximar do que estamos buscando nesse trabalho, ao escrever, por exemplo:

Em todas as áreas de conhecimento, é fundamental integrar os saberes tradicionais da comunidade maracanense. A cultura local, rica em histórias, mitos, práticas e conhecimentos, deve ser valorizada como um recurso pedagógico. (DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL, MARACANÃ, 2025)

Aqui, o documento permite uma interpretação que propicie práticas pedagógicas contra-hegemônicas (PAIM, ARAUJO, 2021) nas áreas do

conhecimento disponibilizadas no ensino fundamental, propiciando um ensino de História que valorize os saberes outros, presentes na vida dos alunos. Ao abordar o componente curricular de História, o documento reforça a necessidade de uma abordagem que valorize esses saberes ao propor:

No contexto do município de Maracanã, uma estratégia eficaz para o ensino de História é aprofundar a história local, incentivando os alunos a investigar a trajetória de sua própria comunidade. Isso envolve a exploração de aspectos como a fundação do município, as transformações nos estilos de vida das comunidades locais ao longo do tempo e as tradições culturais regionais. Essa abordagem não apenas fomenta o apreço pela identidade local, mas também facilita a compreensão das relações entre o passado e o presente. (DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL, MARACANÃ, 2025)

Nesse sentido, o documento é acertado em propor a investigação da trajetória da comunidade como estratégia para uma valorização de uma identidade local. Penso que é exatamente isso que proponho com esse trabalho. Porém, o que o currículo não sugere é como esse processo investigativo pode e deve servir para a abordagem de uma perspectiva histórica que busque a discussão e a valorização da ancestralidade negra local.

Voltando o olhar novamente para dentro da escola, um documento passivo de análise neste contexto são os “planos de ação da escola”. Essa documentação é construída anualmente em colaboração da gestão escolar e dos professores, no início de cada ano letivo. O plano de ação tem a função de traçar quais eventos ocorreram no ambiente escolar durante cada mês letivo do ano. Em minha pesquisa, só consegui ter acesso aos planos construídos nos anos de 2023 e 2024.

Em ambos os planos, a relação escola e ancestralidade negra local não é ao menos citada. O único espaço agendado nos planos para a promoção do ensino de história afrobrasileira se encontra no dia 20 de novembro, com o seguinte direcionamento: “Dia da Consciência Negra (as turmas do Peb I e II irão desenvolver atividades relacionadas ao tema, com exposições de textos e cartazes)”. Neste caso em questão, cada professor trabalharia o tema de forma autônoma em sua aula.

Essa constatação nos permite adentrar em uma discussão relevante para esse trabalho: a importância e aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003. A lei que alterou a LDB, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, sancionada em 2003 durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi uma resposta às pressões do Movimento Negro brasileiro (GOMES, 2011, p. 115).

Um dos artigos da lei foi a incorporação no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Há um pouco mais de 20 anos de sanção da Lei, o que ainda ocorre em algumas instituições é relegar a sua aplicabilidade a um dia específico do ano, neste caso o 20 de novembro (ARAUJO, 2022). E ainda assim, de forma improvisada, tal como é apresentado nos planos de ação escolar, aos quais tive acesso.

Tal postura denota diretamente um problema de formação e denuncia a colonialidade do saber disposta em muitos cursos de licenciatura dos mais diversos campos, como pontuam os professores Eduardo da Silva Araujo e Debora Cristina Araujo, no livro “O alfabetismo da Diáspora: reflexões propostas e referências para o debate étnico-racial na educação”:

Para que possamos realizar efetivas transformações que visem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e possibilitem o enfrentamento do racismo, é preciso reconhecermos que nossa formação escolar e acadêmica não nos instrumentalizou adequadamente. Por isso, é muito comum que as nossas práticas pedagógicas estejam contaminadas de equívocos, estereótipos e, também, de improvisos. (ARAUJO, 2022, p. 19).

É fato que a análise de documentos normativos, como os apresentados acima, apesar de dar alguma direção em relação ao que estamos questionando aqui, não é capaz de mostrar em sua totalidade os diversos condicionantes que influenciam no ensino e vida da escola, muito menos de responder de maneira definitiva à pergunta deste tópico, que consiste na relação entre escola e ancestralidade negra local.

Diante disso, destaco a importância de corazonar (ARIAS, 2010) uma etnografia escolar, de ater minhas considerações a mais que observações que privilegiem uma razão metodológica. Mas que considere, como propõe Patricio Guerrero Arias, “[...] de dar afectividad a la inteligencia, de empezar a sentipensar la vida” (ARIAS, 2010, p. 99). Corazonar nesse sentido, como propõe o antropólogo equatoriano, é deslocar o centro hegemônico das epistemologias, da razão, para o afeto, sem negar o pensamento racional (ARIAS, 2010, p. 99), mas compreendendo, como afirma o autor:

[...]En el razonar no existe espacio para la afectividad, mientras que en el corazonar se pone primero algo que siempre fue negado por razones de poder: el corazón, pero esto no excluye a la razón, sino que la integra, pues en la unidad de corazón y razón, está lo que nos constituye como seres humanos plenos. (ARIAS, 2010, p. 100)

Assim, tendo em vista que a disciplina História está intrinsicamente ligada à relação entre escola e à valorização da cultura afrobrasileira, é importante observar o que aponta a Lei 10639, que destaca que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. É importante correlacionar também o ensino de História e sua relação com a história local de Martins Pinheiro.

Atualmente, sou o único professor de História em exercício na escola Josias Pinheiro Salomão. Antes de minha chegada, o componente curricular ficou sob a responsabilidade de professores com formação em pedagogia. A fim de entender um pouco deste período, realizei uma entrevista⁶ com uma das atuais coordenadoras da escola, a professora Deuzarina Souza, que atuou como docente de História durante sete anos na instituição.

A conversa com a professora Deuzarina foi realizada um dia após a escola ter completado 50 anos, no dia 12 de maio de 2025. Foi cativante, não somente por revelar alguns pontos sobre seu trabalho com a disciplina História, mas também pelo fato de que sua narrativa mostra como a escola se insere na trajetória de vida dos professores/moradores de Martins Pinheiro. Ainda no início da entrevista, perguntei como era ter a mesma idade da escola, o que, em resposta, a professora disse:

É muito gratificante né professor, porque eu iniciei meus estudos nessa escola Josias Pinheiro Salomão e ela foi fundada em 1975 ao ano que eu nasci né, e após uns anos, porque antigamente a gente iniciava nosso estudo com sete anos de idade, não era como hoje né que as crianças vão com 3 anos, não eu iniciei com sete anos de idade, porém minha mãe era professora na escola e eu já estudava algumas coisinhas em casa com as minhas irmãs né que as minhas irmãs estudavam, e aí quando eu comecei estudar com sete anos de idade em 82, é foi 81 ou 82, eu no mesmo ano que eu iniciei, ao qual foi a minha primeira professora foi a professora Maria Alves Botelho Teixeira né, é a mãe do diretor hoje, é eu no mesmo ano que iniciei meus estudos eu aprendi a ler, por que eu já tinha uma orientação em casa da minha mãe das minhas irmãs. (PROFESSORA DEUZARINA SOUZA, REMEMORANDO EM 12/05/2025)

A experiência da professora, que orgulhosamente diz ter a mesma idade da escola, revela um condicionante que dificilmente seria observado na análise de qualquer documento normativo escolar. O fato de alguns funcionários, como é o caso da coordenadora e do atual diretor, terem estudado na escola e serem filhos das

⁶ A entrevista realizada com a professora Deuzarina ocorreu em sua casa de maneira formal. Onde ela consentiu que sua imagem e seu depoimento fossem parte dessa pesquisa e, posteriormente, da dimensão propositiva deste trabalho.

primeiras professoras que exerceram o magistério na instituição. Essa observação, que pode parecer irrelevante para alguns, nos permite sentipensar a reflexão de como a escola se mistura à vida dos moradores locais, e como esses, enquanto funcionários, exercem seus cargos ao passo que vivem também a dinâmica cultural da comunidade.

A dinâmica cultural é fundamental para o que buscamos neste trabalho, ao propor um ensino de História que esteja entrelaçado com a história local da comunidade. Em um outro momento da entrevista, perguntei à professora como foi sua experiência durante seu exercício como professora de História da escola:

É eu trabalhei sete anos com a disciplina de História, foi de 2014 a 2020 que eu trabalhei com a disciplina de História, porém eu não tinha formação na área só pedagoga né, mas eu buscava pesquisar sobre a área lia muitos livros ao qual eu me apaixonei pela disciplina. [...]
[...] é eu sempre gostei de trabalhar escola família né, e eu sempre gostava de manter essa relação com nossos alunos lá na escola eu gostei muito e foi uma experiência única [...]
[...] Mas foi muito bom assim, eu pesquisava eu pedia muito para nossos alunos assim história de familiar né pra uma comparação, e eles traziam histórias lindas, a história das comunidades eu cheguei a fazer pesquisa com eles, eles faziam a história das comunidades e vinham colocar principalmente os alunos da EJA que são alunos que a gente tem que resgatar assim muitas coisa assim boa com eles, e eu fazia isso porque eu trabalhava de sexto ao nono ano e EJA né, então eu aproveitava eu achei assim que foi muito gratificante quando eu busquei é histórias familiar, foi muito lindo assim, e eu aprendi muito com eles e eles comigo (PROFESSORA DEUZARINA SOUZA, REMEMORANDO EM 12/05/2025)

Mais uma vez o relato de dona Deusa (como é carinhosamente chamada por alguns) chama minha atenção. Principalmente pelo fato de que sua resposta à pergunta sobre a atuação como professora de História não é uma descrição dos métodos ou dificuldades encontrados por ela durante o exercício. Pelo contrário, os recortes acima revelam como a professora sem formação específica em História, ao recordar o período em que foi responsável pelo componente curricular, traz à memória seus esforços em trabalhar o conteúdo atrelado à história familiar e das comunidades dos alunos.

Recordo que, em um outro momento, há alguns anos, dona Deusa já havia mencionado o período em que foi professora de História. Na ocasião, em conversa na sala dos professores, a professora havia narrado algo muito parecido com o que foi transcrito. Rememoro esse acontecimento porque lembro de ouvi-la e subitamente pensar com criticidade a respeito de sua atuação, que, ao meu entender, era insatisfatória, por acreditar que ela, ao privilegiar histórias familiares, colocava à margem os eventos históricos que eu, professor formado, considerava indispensáveis.

Percebo hoje que a prática da professora Deuzarina se aproxima muito mais da minha maneira de ver o ensino atualmente, da qual eu possuía anos atrás. O relato da professora está tomado pelo ato de ensinar por meio dos afetos⁷. Entendo que a discussão pode parecer estar tomando um rumo para longe do tema inicial deste tópico, porém, ela se faz necessária para compreendermos facetas outras da comunidade, dos alunos e do ato de ensinar História que se comprometa com a ancestralidade negra local. Sobre esse assunto, Dona Deusa relatou:

É assim por que, quando eu trabalhava com a disciplina a gente colocava essas situações, só que eu via assim a não aceitação da comunidade em ser é de família quilombola, porque eles pensavam muito assim, eles questionavam que a comunidade era chamada de pessoas que tinha muito preto, é e eles não gostavam, não aceitavam isso, e eu descobrir né, é com pesquisas eu descobrir o senso do IBGE também vem nos informar que uma parte da comunidade ela é quilombola, e aí é essa aceitação que a gente tem que colocar pra comunidade para que eles possam aceitar. (PROFESSORA DEUZARINA SOUZA, REMEMORANDO EM 12/05/2025)

Aqui a narrativa da professora se aproxima de minha própria experiência descrita no início deste capítulo. A “não aceitação” do passado quilombola relatada pela professora denuncia mais uma vez o problema central de identidade negra presente nos relatos de alguns moradores e alunos da comunidade. “Não aceitação”, essa, fruto das heranças da colonialidade que é filha e ao mesmo tempo geradora do racismo (QUIJANO, 2005), como já afirmei em um outro momento deste capítulo.

Essa “não aceitação” se caracteriza principalmente na dimensão da colonialidade, que Catherine Walsh chama de “colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza” (WALSH, p. 15, 2009). Segundo a autora:

[...] essa é uma dimensão que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência. (WALSH, p 15, 2009).

Dessa maneira, a recusa dessa identidade é para além de uma atitude política de autorreconhecimento. Mas trata-se do que Walsh chama de “problema existencial ontológico” causado por essa dimensão da colonialidade. Assim, como romper com essas amarras? Como fazer o que a professora Deuzarina propõe ao afirmar “e aí é essa aceitação que a gente tem que colocar para a comunidade para que eles possam

⁷ Como propõem os autores Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly no artigo “Para uma Crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem pelas relações”.

aceitar”? Penso que as iniciativas da professora em ensinar por meio dos afetos sejam um desses caminhos.

Voltando à nossa questão, de como a escola tem se portado diante do problema de negação da ancestralidade quilombola. Seguimos então corazonando a etnografia no desejo de vislumbrarmos uma resposta para essa pergunta. Durante o período em que estou como professor nessa instituição, percebo que há, sim, uma relação de proximidade e orgulho entre a escola e a comunidade. Iniciativas pedagógicas como a relatada pela professora Deuzarina ao se apropriar de aspectos locais durante o ensino fazem parte das ações que ocorrem durante o ano no ambiente escolar.

Assim, a cultura da região foi tema de algumas feiras estudantis e de desfiles escolares. Além disso, em períodos das festas juninas (importante época para a escola, em que ocorre o forró organizado pela instituição e que movimenta um grande número de pessoas da região), tem havido um esforço em se manter um grupo de apresentação cultural de iniciativa da direção e formado por alunos. A apresentação em forma de dança geralmente tem se desenrolado por meio do carimbó.

Se nesses eventos descritos a escola recebe a comunidade, em dezembro, durante o festejo de São Benedito promovido pelos membros da comunidade católica de Martins Pinheiro, a escola participa de forma efetiva da “noitada dos funcionários”. Onde os funcionários da educação e da saúde da comunidade são os responsáveis pela festa em uma das noites do festejo. Foi em minha primeira participação da noitada em que, pela primeira vez, presenciei uma roda de carimbó se formar, em que moradores e funcionários dançavam e cantavam juntos.

É fato que a escola Josias Pinheiro Salomão não está alheia à realidade e vida da comunidade de Martins Pinheiro, o que faz surgir a questão: por que, mesmo com tais iniciativas, ainda há uma não aceitação da ancestralidade negra local? Como ficou evidenciado por meio da última transcrição da entrevista com a professora Deuzarina. Talvez uma das respostas para essa inquirição seja que a escola não tenha efetivado de forma intencional uma pedagogia que conecte os aspectos culturais da região com o seu passado e heranças notoriamente negras. Aí está o objetivo central desta pesquisa.

Continuando com o nosso sentipensar, retomo um dos eventos que compõem os planos de ação da escola: a feira científica cultural, que normalmente ocorre no

mês de novembro. Um dos momentos que julgo ter tido a intenção de buscar uma aproximação com a ancestralidade negra local ocorreu durante a feira científica em 2022, mencionada na introdução desse trabalho. Que neste ano teve o tema “Negritude no Campo das Mangabas”. Na ocasião, as turmas apresentaram os aspectos locais que traziam essas referências. A iniciativa, apesar de isolada, foi importante por ter trazido para dentro do ambiente escolar aspectos da cultura local que demonstravam as heranças negras presentes no cotidiano da comunidade

Figura 4 - Turma da EJA na feira científica apresentando o tema “Rememorando Vila Chata”



Fonte: Arquivo pessoal.

No evento em questão, fiquei responsável por auxiliar as turmas da EJA 3.^a e 4.^a etapas, em que desenvolvemos o tema “Rememorando Vila Chata”. Essa experiência foi o que suscitou em mim a importância de utilizarmos a história local para uma abordagem que provoque uma pedagogia que considere a temática étnico-racial. Praticando uma anamnese de minha prática na ocasião, percebo que poderia ter me envolvido mais com a pesquisa para fugir do perigo da folclorização (LEAL, 2023). Apesar disso, a participação dos alunos foi instigadora; as turmas eram formadas em grande parte por moradores da comunidade. Estes trouxeram suas experiências para a montagem da sala e apresentação da exposição, o que foi bastante enriquecedor.

Na verdade, rememorando este evento com um olhar antropológico que busque sentipensar o que presenciei nesses dias, tal como propõe Patricio Guerrero Arias

(2010). Percebo o quanto meu próprio desconhecimento da vida e saberes da comunidade no momento da construção da exposição possibilitaram que os alunos tomassem a dianteira na construção dos objetos apresentados, como, por exemplo, na insistência de dois deles, estes moradores da comunidade, em pôr ao meio da sala o mastro de São Benedito, que aparece em uma das fotos da figura número 4.

Esses alunos reconstruíram todo o trabalho que ocorre em dezembro durante as festividades do santo na vila. Foram até a mata, arrancaram o mastro, enfeitaram-no e preencheram-no com frutas locais, tal como ocorre durante a festa. Outro acontecimento interessante que julgo importante relatar aqui ocorreu durante um momento em que havia me ausentado do ambiente para visitar as outras turmas. Enquanto caminhava, fui atraído a voltar para a sala ao perceber o som dos instrumentos do carimbó que havia emprestado de alguns moradores locais para “enfeitar” a exposição.

Grande erro meu, e grande acerto dos meus alunos: os instrumentos não são para ornamentar, e sim para tocar, sentir e dançar. Confesso que voltei para a sala preocupado com a integridade dos meus empréstimos, mas o que presenciei foi uma verdadeira festa onde os alunos dançavam e tocavam carimbó. Hoje percebo que o ocorrido foi uma verdadeira aula de como decolonizar as práticas docentes (PAIM, ARAÚJO, 2021).

Assim percebo que, para a escola assumir sua responsabilidade na valorização da ancestralidade negra local, é necessário se envolver de fato com a comunidade, e esse envolvimento deve ser intencional para desenvolver uma educação antirracista. Tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), ao direcionar, que para se acabar com o modo falso e reduzido de apresentar a influência da cultura africana no Brasil é necessário que a escola assuma o compromisso “com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde se encontra e a que serve [...]” (BRASIL, 2004, p. 18).

Essa pesquisa busca essa aproximação, escola e comunidade, a fim de que uma provoque na outra a busca da valorização da ancestralidade negra local. Entendo que o trabalho não é simples, que o percurso não pode ser alcançado sozinho, que, para romper com o padrão colonial de ensino de história e do próprio modo de ser escola, é necessário dar lugar para os modos “outros” (WALSH, 2009). Assim, o

ensino de história proposto nesta pesquisa buscou, juntamente com os alunos parar para ouvir e aprender com os guardiões da memória, os homens e mulheres moradores da vila que nos ensinaram com suas falas e com seus saberes sobre a herança dos fundantes dessa comunidade.

3 CAPÍTULO DOIS: ANCESTRALIZANDO MARTINS PINHEIRO: METODOLOGIAS OUTRAS PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA COLONIALIDADE.

Um questionamento central nesse trabalho em relação ao evento protagonizado pelos meus alunos, ao indagarem a ancestralidade quilombola, seja o porquê essa memória sobre a formação quilombola da comunidade não está se alastrando pelas gerações mais jovens. Acredito que parte da resposta dessa pergunta tenha sido respondida no capítulo anterior, quando foram apresentados os impactos da colonialidade do saber sobre as esferas que envolvem o ensino escolar e como essa tem influenciado na formação ou desinformação das identidades, principalmente quando essa identidade é não eurocentrada.

Assim, se os problemas em torno dessa memória e identidade quilombola são frutos da colonialidade, que propaga uma maneira única e excludente de ver o mundo, fazem-se necessárias maneiras outras de ensinar. metodologias pluriversalizantes, que permitam contrapor o modelo eurocentrado de escola estabelecido historicamente (CANDAU, 2011). Em alternativa, a proposta com que me relaciono nesse trabalho é de um ensino de História, que pretende mais do que promover temas outros a serem ensinados, mas também formas outras de abordá-los em sala de aula.

Com isso, esse capítulo tem a intenção de descrever a proposta de intervenção pedagógica que realizei com os alunos das turmas dos sétimos anos durante o ano de 2025, por meio do projeto que chamei de Ancestralizando Martins Pinheiro. O projeto foi a forma outra que busquei para romper com a força da colonialidade sobre a memória e identidade local e foi efetivado por meio de uma metodologia que denominei de Educação Histórica da Ancestralidade. Diante disso, nas próximas páginas me ocupei em explicar os fundamentos teóricos e os principais pontos dessa proposta pedagógica, enquanto descrevi as etapas realizadas na implementação do projeto.

Continuo neste capítulo adotando a perspectiva antropológica de corazonar minhas observações e descrições sobre minha vivência como professor/pesquisador. Desse modo, minha escrita aqui se baseia no que sentipensei ao refletir sobre minhas experiências em sala de aula ao desenvolver o projeto com a turma, tendo a mesma postura ao me debruçar sobre nossas aulas realizadas fora do ambiente escolar, junto dos guardiões das memórias.

3.1 Educação Histórica da Ancestralidade.

A comunidade que um dia foi o quilombo de Vila Chata tem em suas marcas o culto a São Benedito, santo negro devotado em muitas comunidades de origem negra. Não por acaso um dos lugares de origem do Carimbó, que hoje é patrimônio cultural do Brasil, é o antigo quilombo de Vila Chata. A expressão cultural teria surgido em um antigo barracão onde ocorria as festas dedicadas a São Benedito.

Dos batuques do Carimbó, as comunidades de remanescentes de quilombos, aos sabores e crenças que carregamos, percebemos que falar de resistência negra, é falar não somente do passado escravagista, mas também das atitudes do agora, tão importantes para a valorização da nossa cultura, como para a construção de uma sociedade antirracista.

Mais uma vez retomo a aula que antecedeu a indagação do meu aluno que intitula esse trabalho. O trecho acima finalizava o texto que foi entregue para a turma durante a exposição do tema sobre a resistência negra no período da escravidão. Tema com o qual sempre tive afinidade, tanto que me propus a não utilizar o livro didático como recurso, decidindo compor eu mesmo um texto que pudesse expor o assunto de forma didática, além de possibilitar a associação deste com a história local. O resultado frustrante do meu empenho revelou que não bastava apenas boas intenções e um conhecimento histórico adequado para uma aula de História de qualidade, ainda mais uma que diretamente envolvesse as memórias e identidades da região e suas relações com a cultura afrobrasileira.

Ao rememorar e realizar uma autocrítica da aula em questão, que foi planejada para ser dialogal com os alunos e com a intenção de ressaltar as africanidades presentes em Martins Pinheiro, percebo um dos erros centrais que envolveram esse evento. Essa aula, com intenção de ser libertadora, foi aplicada como uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Eis o problema, um ensino de história que busca a valorização da ancestralidade negra local, não deve e não pode ser aplicado através de metodologias de ensino herdadas pela modernidade colonialidade, que colocam o professor como o detentor do saber e o aluno como o simples receptor, que ressaltam a importância de um pensamento racional e científico, subalternizando ou invisibilizando os outros saberes e sentidos que também contam história.

Se o caminho do erro foi falar das africanidades locais com os meios coloniais, o caminho do acerto se encontra em incorporar nas aulas de História os saberes negros que chegaram até nós através do Atlântico e daqueles que se construíram aqui,

na diáspora. A alternativa que busco empreender nesta pesquisa é um ensino de história afrocentrado, que se dá não apenas pelos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, mas também por uma forma de ensinar que tenha os saberes herdados do continente africano e pelos povos originários do Brasil a principal postura de relação com o ensino.

Assim, é importante pontuar que ao escolher essa postura, não a tomo para substituir uma visão etnocêntrica europeia por uma africana, mas por enxergar como diz o filósofo Eduardo David Oliveira, que:

Uma filosofia da educação baseada na experiência africana envereda-se pela cultura de matriz africana. Não busco aqui qual a melhor cultura de base para a educação brasileira. Cada tribo tem seu totem! Trata-se aqui, em primeiro lugar, de indagar pelo nosso totem e o totem que cuide dos e dialogue com os demais. É aqui, uma vez mais, o jogo entre a singularidade e a estrutura, entre imanência e transcendência, diversidade e unidade (OLIVEIRA, 2005, p. 07)

Ainda nesse sentido, vale observar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004) dizem a esse respeito:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, p.17, 2004)

Reconhecendo então nosso totem e seguindo o que se dispõe neste trecho do parecer, o que proponho é repensar o ensino de História tendo como guia a ancestralidade e os saberes afro-amazônicos, sem que com isso despreze o que vem sendo construído em relação ao campo do aprendizado histórico, mas, a fim de tensionar e agregar formas outras de ensinar e aprender História.

O ensino de História enquanto campo do saber histórico tem sido cada vez mais discutido, principalmente após a ditadura civil-militar no Brasil durante o período de redemocratização (LIMA, 2014). Desde então, importantes pesquisas e teorias foram desenvolvidas tendo o ato de se ensinar e aprender História como foco.

Reconhecendo a relevância de tais produções, cabe, no entanto, a observação de que grande parte do que tem sido publicado e divulgado sobre o ensino de História tem sido influenciado por filosofias e epistemologias, que ou têm o continente europeu como origem ou são amplamente influenciados por ele.

Por exemplo, Flavia Caime (2015) no artigo “Investigando os caminhos recente da História escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa”, afirma que:

A linha da educação histórica, por sua vez, vem crescendo significativamente na última década, especialmente capitaneada por autores como Peter Lee Hilary Cooper no Reino Unido; Isabel Barca e Marília Gago, em Portugal; Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, no Brasil, entre outros.' Essa corrente, amplamente ancorada nos estudos de Jörn Rüsen, busca investigar as Ideias históricas de alunos e professores, de modo a compreender a natureza do conhecimento histórico e os sentidos que estes sujeitos atribuem à história. Segundo Calnelli e Schmidt (2011:11), "trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a epistemologia da história". Essa linha de estudos mobiliza a investigação das categorias e noções fundamentais da aprendizagem da história e do desenvolvimento da consciência histórica, tais como ideias substantivas e de segunda ordem, narrativa, evidência, variância, objetividade e verdade, para citar apenas algumas. (CAIME, 2015, p. 33-34)

A afirmativa apresentada por Caime, a partir de suas investigações, ajuda a refletir sobre como a educação histórica, que possui seu referencial teórico em autores eurocentrados, se preocupa com a investigação do aprendizado relacionada à racionalidade. “Narrativa, evidência, variância” (CAIME, 2015) são sim, conceitos importantes para a discussão do ensino de História. No entanto, o que se percebe é uma tendência de abordagem que, ao se ater às esferas da cognição ligadas à razão, não leva em consideração outros aspectos do pensar, como: afetos, corpo e natureza.

A autora destaca, que essas pesquisas têm se amparado nos estudos de Jörn Rüsen. De fato, o historiador alemão tem influenciado pesquisas principalmente no que diz respeito ao conceito de Consciência Histórica. Luís Fernando Cerri, ao se lançar a analisar o conceito, afirma que “Em suma, a consciência histórica constitui a parte preponderante da resposta à pergunta: quem somos nós?” (CERRI, p.41, 2011). De acordo com o historiador, a consciência histórica, aspecto que todos os seres humanos são dotados, pode ser percebida principalmente na formação do costumamos chamar de identidade coletiva, (CERRI, 2011). Diante disso, o autor destaca como o ensino de História pode influenciar na formação dessas identidades.

Não discordo da afirmação. Porém, o que venho tentado dizer até aqui, é que o ensino de História, mesmo aquele preocupado em fornecer elementos cognitivos para a formação histórica do indivíduo. Pode encontrar a frustração se esses elementos, estiverem simplesmente amparados nas amarras da razão. Assim, o que proponho então é me amparar em outra forma de olhar o ato de ensinar história. Uma que não veja o ser humano em fatias, mas que busque por exemplo romper com a lógica dualista da razão com o corpo, como diz Quijano (2005).

Com isso, o ensino de História que tenho me esforçado em realizar se desdobra principalmente a partir de uma educação que tenha os saberes afrodiaspóricos como matriz. Isso, principalmente por encontrar, em tal perspectiva, a possibilidade de ir além das fronteiras estabelecidas pela modernidade, chegando então às encruzilhadas. Tal como destaca Eduardo Oliveira, “A encruzilhada é o lugar da forma cultural de matriz africana. Ora, a fronteira denota o limite de um território e outro; a encruzilhada é o lugar mesmo em que se cruzam as fronteiras” (OLIVEIRA, 2005, p. 129).

Encruzilhada, tal como definida por Oliveira (2007), se aproxima do que Antônio Bispo diz ao semear o conceito de “confluência”:

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso. (BISPO, p.4-5 2023)

Assim, é na “ancestralidade” que encontro essa educação histórica que transita pelas encruzilhadas e confluências das experiências africanas e indígenas no Brasil, possibilitando uma forma outra de se ensinar História. Ancestralidade, pensada aqui como uma epistemologia que se movimenta por meio da cultura africana e de seus descendentes no Brasil (OLIVEIRA, 2009). Neste sentido, educar historicamente através da ancestralidade significa aprender e ensinar por meio de uma cosmopercepção não habitual no ensino, que ainda é marcadamente colonial. De acordo com Eduardo Oliveira:

Educar o olhar é Educação. No caso da cosmovisão africana, educa-se para a sabedoria, para a filosofia da terra, para a ética do encantamento. Educar

é conhecer a partir das referências culturais que estão no horizonte de minha história (ancestralidade). Olhar é um treino de sensibilidade. Aguça-se a sensibilidade para perceber o encanto que tece as coisas. Sensibilizado, o Outro deixa de ser apenas um conceito, e me interpela para uma ação de justiça e me convida a uma conduta ética. Sensibilizado posso fazer da vida uma obra de arte, uma construção estética. Edifico uma moral e uma ética baseada na criatividade e na tradição. (OLIVEIRA, 2005, p.249)

É percebendo então as referências culturais que estão no horizonte da comunidade de Martins Pinheiro, carregadas de africanidades, que a educação histórica da ancestralidade se baseia. Assim, cabe ressaltar que a metodologia pedagógica, que pretende um ensino de história africanizado, não apenas leva em consideração os outros sentidos além da razão, em sua construção, mas parte deles para alcançar seus objetivos. Como afirma Eduardo Oliveira, “educação é uma questão de sensibilidade” (OLIVEIRA, 2005, p.249). Essa sensibilidade emerge tanto do eu que ensina quanto do nós que aprendemos.

Foi me sensibilizando através da ancestralidade, que encontro outras possibilidades teóricas/metodológicas de ensino/aprendizagem que foram formuladas, visando pensar temas étnico-raciais através de um olhar afrocentrado. Três delas foram essências ao confluírem no embasamento da metodologia e pedagogia deste trabalho: Pretagogia de Sandra Pitit (2015), Pedagogia Griô de Lilian Pacheco (2006) e Pedagogia da Ancestralidade a partir do artigo “A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-raciais” de Pimenta, Passos e Silva (2020).

Essas propostas carregam em comum, o fato de pensarem afropespectivamente os caminhos para a construção de um saber educacional. Oralidade, corporeidade e a valorização de saberes ancestrais, são temas recorrentes e centrais nessas metodologias, e caríssimos também em nosso caso do ensino de História. Principalmente quando este ensino busca ser antirracista, valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira.

Por que então não chamar esta metodologia de ensino de Pedagogia Griô, Pretagogia ou Pedagogia da Ancestralidade? Visto as tantas similaridades e aprendizados herdados desses referenciais teóricos? Para responder, lembro mais uma vez a sabedoria de Antonio Bispo: “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio; ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (BISPO, 2023, p. 4). Com isso, reconheço a importância dessas iniciativas, mas chamo o que venho desenvolvendo nesta pesquisa, de Educação Histórica da

Ancestralidade, para demarcar o rio em que estamos navegando que é o Ensino de História, que se fortalece através da confluência com os outros tantos rios.

Assim, a partir daqui, procurarei abordar de forma teórica alguns dos temas basilares para a Educação histórica da ancestralidade, principalmente em relação à tradição oral e sua importância para o reconhecimento e ensino de uma cultura afro-amazônica.

O caminho inicial do planejamento da aula já supramencionada neste trabalho foi partir do texto escrito para o diálogo. Em uma educação histórica da ancestralidade, seguimos o caminho inverso. Partimos da oralidade, tendo em vista o valor da tradição oral para muitas das culturas africanas, considerando que um dos objetivos com essa metodologia é abordar a história da África e seus saberes re-construídos aqui na diáspora. Tomando isso como primícia, ressalto a importante contribuição do escritor e historiador malines, Amadou Hampâté Bâ, para este trabalho. Em “Tradição viva”, o autor ressalta já de início que:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (BÂ, 2010, p. 167)

Hampâté Bâ afirma que essa herança persiste por meio daqueles que o autor intitula de “Memória Viva da África” (BÂ, 2010). Essa importância da tradição oral também é verdadeira para a memória coletiva das comunidades e espaços afrodiaspóricos no Brasil. Assim, ao propor uma metodologia que valorize as oralidades locais na educação histórica escolar, promove-se a possibilidade de compreensão e associação de uma das heranças mais marcantes da diáspora africana. A capacidade de propagar de geração em geração saberes por meio da fala.

Partindo da tradição oral, a educação histórica da ancestralidade cumpre uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Isso ocorre ao se referir ao ensino de História da África:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como

guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; [...] (BRASIL, 2004, p.21).

A valorização da tradição oral no ensino promove essa perspectiva positiva da História da África. Visto que essa articulação entre história da África e dos afrodescendentes é essencial para a compreensão do que temos chamado de ancestralidade negra. Ao passo que essa ancestralidade se propaga por meio da tradição oral.

Diniz e Marte (2022), no artigo “Histórias, Memórias e Pedagogias Griôs Amazônicas”, afirmam que:

Esta herança da cultura africana como um patrimônio oral/imaterial do passado reproduzido de geração em geração, além de representar um mecanismo de afirmação e preservação identitária, representa também um processo de transmissão de valores simbólicos. Por vezes de caráter apenas lúdico, mas também de caráter normalizador e moralizador, que tendem a reforçar princípios étnicos e de conduta fundamentais para o dia a dia e à sobrevivência da comunidade. (DINIZ E MARTE, 2022, p.21).

Diante dessa afirmativa trazida pelos autores, podemos dizer que propor um ensino de História que valorize a tradição oral do próprio entorno permite que o aluno faça o movimento de trazer para seu cotidiano, com muito mais facilidade, aspectos importantes do passado, que o forma enquanto indivíduo. Mas também explicar a dimensão simbólica que o cerca, nos mais diversos espaços em que ele está inserido.

Outro ponto importante da tradição oral para uma educação histórica da ancestralidade é a possibilidade de integrar à educação formal (ou seja, a oferecida pela escola) sujeitos que normalmente não estariam presentes no papel de transmitir conhecimento em um ensino que silenciou os saberes não eurocentrados (CANDAU, 2011). Esse contato, com as vozes outras, possibilita ao aluno a capacidade de se colocar no lugar do outro, o que permite que este possa pensar historicamente. A esse respeito, a historiadora Lana Siman (2015) apresenta uma afirmativa instigante para nossa proposta:

Portanto, insistimos em nossa pesquisa que a memória formada e transmitida nas relações sociais dentro e fora da escola oferece à criança possibilidades de compreender e internalizar a noção do sentido social do tempo, concepção indispensável para a construção do pensamento histórico-temporal. Para Ecléa Bosi (1979), esse contato com o passado, via memória de outrem, pode ganhar conotação diferenciada na construção do sentido do passado pela criança, caso as trocas sejam enriquecidas pela presença de pessoas mais velhas, o que possibilitará à criança mergulhar suas raízes na história vivida. (SIMAN, 2015, p.211)

A constatação de Lana Siman não se baseia em uma abordagem afrocentrada, mas cabe aqui o ressaltado do acerto da historiadora, ao afirmar que o contato com a memória dos mais velhos faz com que as crianças mergulhem em suas raízes (SIMAN, 2015, p. 211). Esse mergulho nada mais é do que o encontro com sua ancestralidade.

É importante pontuar, no entanto, que, em nosso caso, ao trazer o guardião da memória para falar, não se trata de utilizá-lo para se ensinar. E sim de um ensino feito em coletivo, que reconhece a potência do saber do outro. Assim, podemos afirmar que uma educação histórica da ancestralidade, requer relação. Como afirma Eduardo Oliveira “pois não há ancestralidade sem alteridade” (OLIVEIRA, p.247, 2005).

Em *“Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da lei n. 10.639/03”* Sandra Petit (2015) pontua a centralidade deste construir conhecimento de forma coletiva, o que, segundo a autora, permite algo de muito valor para a cosmovisão africana, a construção de relações comunitárias. “Uma vez que eu só existo por meio dos outros, ou seja, alimento-me do convívio e da troca. A educação precisa dessa dimensão espiritual para gerar afetos transformadores” (PETIT, 2015, p. 182).

A dimensão espiritual está indissociavelmente ligada à oralidade, como aponta Hampaté Bâ, ao afirmar o aspecto sagrado da tradição oral (BÂ, 2010). De acordo com o autor, “Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados” (BÂ, 2010, p. 169). Desta maneira, partir então da tradição oral, na educação histórica da ancestralidade, permite que a lógica cartesiana imposta pela colonialidade, que separa o imanente do transcendente, seja rompida.

Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BÂ, 2010, p. 169)

Essa sacralidade da tradição oral e capacidade de recuperar e relacionar todas as esferas da vida (BÂ,2010), possibilita também que os alunos tenham acesso a outras cosmopercepções não difundidas pela modernidade/colonialidade. Rompendo então com o dualismo, a Tradição oral permite esse olhar holístico para o ser humano e sua história. Um olhar que aproxima e encanta o aluno para que esse se envolva

com a História ensinada, fazendo-o perceberse nela, relacionando-se com maior amor com a cultura que o cerca.

Este encantamento está longe de ser uma espécie de doutrinação para a captura das mentes. Pelo contrário, a intenção ao se juntar aos moradores e mestres de saberes para se ensinar história por meio da oralidade é provocar um encantamento, que liberte quem ouve e aprende, promovendo um ensino de História feito em coletivo, antirracista e pluriversal. Que, ao reconhecer o valor dos saberes que não se encontram em bibliotecas, mas nas memórias, permite uma educação que vai além do conhecimento dito racional e sistematizado. Um conhecimento que, ao informar, também sensibiliza.

Essa sensibilidade, como diz Eduardo Oliveira, “ao mesmo tempo é sentir, pensar, sonhar, desejar... Sensibilidade aumenta a percepção” (OLIVEIRA, 2005, p. 250). Com a percepção aumentada pela ancestralidade, a educação histórica que tem a intenção de ensinar a valorização das africanidades locais, essas acessadas primordialmente pela tradição oral. É a alternativa que tenho tomado em conjunto com os alunos e os guardiões da memória de Martins Pinheiro, para romper com a educação bancária descrita no início deste capítulo.

Caminhando para o final deste tópico, entendo que a discussão feita até aqui, na tentativa de explicar de forma teórica o que é uma Educação Histórica da Ancestralidade, possa parecer ampla e insuficiente. E isso se faz principalmente porque os demais temas basilares para nossa metodologia serão explicados a partir da reflexão sobre prática, desenvolvida no tópico seguinte. No entanto, o que procurei definir nos parágrafos acima foi essa relação de centralidade da tradição oral como principal mediadora para o acesso aos outros saberes afrodiaspóricos encontrados em Martins Pinheiro. Assim como, para qualquer ensino de História que se preocupa em ser afrocentrado.

3.2 Reaprendendo a ouvir para ancestralizar

Se as linhas que se escrevem acima descrevem de forma teórica e até filosoficamente o que venho chamando de Educação Histórica da Ancestralidade. Considero importante destacar que a prática pedagógica veio antes da maior parte da reflexão teórica que agora tem embasado a metodologia que venho desenvolvendo

com os estudantes e comunidade neste projeto. Isso porque meu percurso pedagógico se desenvolveu primeiramente de um desejo de conectar meus alunos com suas raízes identitárias, de maneira que, ao promover este contato, estes pudessem reconhecer e valorizar os aspectos afro-brasileiros que fazem parte de seu entorno.

Faço essa consideração para pontuar que, apesar de a prática pedagógica ter-se desenvolvido antes do conhecimento teórico, ao entrar em contato com as referências bibliográficas, encontro sentido em minha atuação. Com isso, diante desse movimento não linear, mas circular da pesquisa, apresentarei a partir daqui a experiência que desenvolvi junto às turmas do sétimo ano da escola Josias Pinheiro Salomão. Conforme for desenvolvendo a descrição, realizarei também a reflexão, apresentando outros aspectos da Educação Histórica da Ancestralidade.

Vamos então aos fatos. Iniciei o ano de 2025, motivado a efetuar um trabalho que possibilitasse envolver a história local da comunidade Martins Pinheiro, especialmente por meio do contato com alguns moradores da comunidade, com um ensino de História antirracista. Escolho os sétimos anos para a aplicação do projeto, baseado principalmente em minha experiência nos anteriores, que, norteado pela BNCC, privilegiou temas ligados à História do Brasil e à colaboração dos povos africanos e indígenas na formação cultural brasileira.

Assim, na segunda oportunidade de contato com as turmas dos sétimos anos A e B, apresentei o projeto que intitulei de “Ancestralizando Martins Pinheiro”. Na ocasião, utilizei o projetor multimídia para expor os objetivos e caminhos que trilharíamos juntos durante todo o ano. Expliquei para as turmas que nossa intenção seria aprender mais sobre a comunidade que acolhe a escola, assim como sobre sua ancestralidade cultural por meio do contato com alguns moradores da vila. Essa abordagem inicial, apesar de rápida devido ao curto período de aula, foi importante, principalmente para envolver afetivamente a turma com o projeto. A imagem abaixo é parte da apresentação; nela, ao descrever como faríamos, busquei compartilhar trajeto e dinâmica do projeto.

Figura 5 - Apresentação do projeto “Ancestralizando Martins Pinheiro”



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

Um dos objetivos que elenquei com os alunos dentro do projeto foi fazer ligações das histórias vistas, ouvidas e sentidas com os temas trabalhados dentro da sala de aula. Tendo isso como primícia, reconhecendo, como diz Cicer Bittencout, “a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’” (Bittencout), destaco a importância de um recorte de conteúdo que dialogue e referencie a educação histórica da ancestralidade. Assim, as duas primeiras aulas realizadas com as turmas dos sétimos anos abordaram os temas “Povos indígenas do Brasil” e “Povos africanos”, em que abordei principalmente o Reino do Mali. Ressaltando a relevância da tradição oral como uma fonte histórica que possibilita o acesso ao conhecimento sobre esses povos.

Pensando em aprofundar essa compreensão pelos alunos do lugar da oralidade como fonte e a fim de prepará-los para nosso primeiro encontro com os moradores da comunidade, realizei no dia 7 de abril de 2025 a aula que nomeei de “Reaprendendo a ouvir”. Essa inicialmente foi inspirada na metodologia de aula-oficina apresentada por Isabel Barca (2004) no artigo “Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação”. Principalmente por possibilitar que os alunos sejam agentes ativos em sua formação e por considerar os mais diversos saberes no desenvolvimento da aula (BARCA, 2004). Primícias fundamentais para um ensino de História, que busca romper com a colonialidade do saber.

Figura 6 - Aula “Reaprendendo a ouvir”



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

Corazonando a reflexão sobre essa aula, percebo que seu desenrolar, ao confluir com a proposta de Barca (2004), tomou formas outras que permitem que esse momento em questão seja chamado para além de uma aula-oficina. Visto que, desde seu planejamento, o que mais me preocupava era que essa aula fosse marcada por aspectos que legassem a ancestralidade afro-indígena. E não somente a fim de ensinar algo novo, a intenção era promover uma vivência em sala que os instigasse para as experiências que seriam vividas fora dela. Assim, ao descrever alguns pontos de como ocorreu essa intervenção pedagógica, estarei fazendo referência ao que chamo de educação histórica da ancestralidade.

Nossa aula foi marcada por um estranhamento inicial. Os alunos, ao entrarem em sala, foram recebidos por um ambiente diferente do que eles estavam habituados: cadeiras afastadas, esteiras ao chão em formato de círculo. Convidei a todos para sentarem comigo. O convite foi seguido por uma recusa de alguns, em um primeiro momento. Afinal, somos ensinados a nos comportarmos em nossas cadeiras enfileiradas desde o nosso primeiro dia na escola. Assim, com o simples ato de organizar a sala de maneira diferente, a fim de romper com o padrão colonial, surge a oportunidade de entrarmos em outros aspectos que remetem à ancestralidade afro-diaspórica: circularidade e corpo chão.

“Professor, por que se sentar assim?” Indagações parecidas com essa surgiram quando todos ainda estavam em pé. Respondi, explicando que íamos “reaprender a ouvir” nessa aula, e que iríamos fazer isso aprendendo sobre a importância da oralidade para as culturas africanas e indígenas. Completei a rápida resposta, afirmando como a transmissão de saberes nessas culturas era passada de maneira circular, em roda.

De fato, a circularidade é presente em grande parte das manifestações afro-diaspóricas no Brasil, seja nas rodas de samba, carimbó ou capoeira, a propagação de conhecimento ocorre de maneira circular. Eduardo Oliveira afirma que:

A circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. Talvez por isso a cultura oral, praticada embaixo de frondosos Baobás, nas canções dos Griots, não separe ciência de arte, política de religião. (OLIVEIRA, 2008).

Percebendo então a circularidade como esse padrão cultural africano (Oliveira 2008) sentar-se em roda, não é apenas uma outra maneira de organização do espaço da sala de aula, mas uma experiência pedagógica, que possibilita vivências educacionais que sejam mais holísticas, que promova um ensino de História que para além do repassar do conteúdo, permita com que a todos que estejam na aula participem dela de maneira horizontal, ao passo que aprendem sobre oralidade e ancestralidade.

Pimenta, Passos e Silva (2020), ao descreverem os elementos do que os pesquisadores chamam de pedagogia da ancestralidade, também pontuam como a circularidade compõe um dos elementos essenciais de sua proposta de estratégia pedagógica. Os autores, ao buscarem promover um ensino antirracista e que fosse embasado na cultura afro-brasileira, observam que a ancestralidade oferece diversas linguagens que se baseiam no corpo negro e no território em que este está inserido (PIMENTA et al. 2020). Sobre a circularidade os autores destacam:

Portanto, quem está numa roda de samba, numa roda de capoeira ou numa roda de candomblé não percebe que está na fronteira, mas intuem que o pertencimento e o não pertencimento, que as estratégias pedagógicas e a formação/educação, passam a ser uma experiência constante, que ajuda buscar o equilíbrio necessário para construção da ética, da estética e da epistemologia apresentada pelo candomblé, pelo samba e pela capoeira que são manifestações culturais da ancestralidade negra afro-brasileira. A

circularidade pode ser a possibilidade de mostrar o mundo esquecido e revelar a “verdade” a partir do olhar negro (PIMENTA et al. P. 169, 2020).

Assim, a educação histórica da ancestralidade reconhece que se ensina e se aprende para além do que é dito ou ouvido. Colocar os alunos em roda, por exemplo, é tomar como estratégia de ensino o símbolo, o corpo e o território, levando-os a experimentar de uma maneira outra de aprender, maneira essa que não é linear ou hierarquizada, mas que convida a todos que compõem a roda a participar de forma comunitária (PETIT, 2015).

Outro ponto importante que podemos aprender nesse simples movimento de sentar-se em roda ao chão é o que Sandra Petit (2015) chama de corpo chão:

Convém lembrar, também, de que se ligar ao chão é também sinal de humildade, de reconhecimento do respeito que devemos aos nossos antepassados e à origem das coisas. Por isso, nessas culturas, tradicionalmente, eram e ainda são comuns atos como os de sentar no chão, comer no chão, deitar rente ao chão (em esteira), e tirar os sapatos para pisar o chão de espaços sagrados e/ ou dignos de particular respeito. Assim, percebe-se a grave distorção desses atos, quando são entendidos como sinais de submissão, de inferioridade ou de pobreza. (PETIT, 2015, p.91)

A recusa de alguns com a proposta de se sentar ao chão demonstra como o ato foi visto com essa condição de submissão e de inferioridade. Minha insistência em fazê-los sentar foi justamente a fim de promover a primícia que propus no título desta aula, “Reaprendendo a ouvir”. Assim, em contato com o chão, buscando aprender por meio da ancestralidade algo primordial para se ouvir as narrativas dos mais velhos: respeito e humildade. Voltarei a falar da importância da circularidade e do corpo chão em outro momento quando descrever a experiência com o carimbó.

Dando continuidade a essa narrativa sobre nossa aula. Depois que todos se acomodaram, iniciei a conversa com a pergunta: o que vocês acreditam que vamos aprender nesta aula chamada de “reaprendendo a ouvir”? aqueles que se atreveram a responder simplesmente afirmaram que não haviam compreendido. Certamente, não esperava uma resposta definitiva, pois estávamos apenas no início do ano letivo e as turmas ainda estavam bastante tímidas. Ao retomar a palavra, expliquei que o ato de reaprender a ouvir envolve valorizar as memórias que nos cercam, as quais se perpetuam por meio da oralidade e das expressões culturais. Que apesar desses saberes e memórias estarem presentes em nosso dia-dia, por vezes não os percebemos como um conhecimento que deve ser valorizado e propagado.

Desse modo, reaprender a ouvir é cultivar um valor cognitivo distinto do que a colonialidade impôs à tradição oral presente nas comunidades ao redor da escola. Assim, conforme Catherine Walsh (2009) dialoga com os escritos de Franz Fanon, o reaprender também é um des(aprender): “Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”. (WALSH, 2009, p. 35).

Ao reconhecer o que a colonialidade da mãe natureza fez com as narrativas e cosmovisões dos colonizados (WAHS, 2005), surge a necessidade de reaprender a ouvi-las, a necessidade de aumentar a percepção, de educar o olhar, como diz Eduardo Oliveira: “Assim, a ancestralidade ganhará cores e contornos novos de acordo com os contextos no qual ela é experienciada”. (OLIVEIRA, 2005, p. 250). A educação do olhar aqui se faz a partir da experiência africana e afro-diaspórica. Em nossa aula, procurei explicar o conceito de tradição oral, considerando Hampaté Bâ como referência. Ao discutir o poder criativo da fala humana na cosmopercepção africana, o autor oferece uma perspectiva que complementou minha abordagem com os alunos sobre o assunto:

Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos "falar" e "escutar" referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. De fato, diz-se que: "Quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala". Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. (BÂ, 2010, p.171)

Assim, tendo as palavras de Bâ na mente, ressaltei que, quando falarmos de oralidade, estaríamos nos referindo a bem mais que à palavra falada, mas também aos gestos, expressões e emoções. Observei que é através da oralidade que os saberes tradicionais são passados de geração em geração. Portanto, ao saímos para aprender sobre a comunidade e ouvindo os nossos guardiões da memória, deveríamos nos atentar a todos os ensinamentos que são repassados durante a narrativa.

Após essa abordagem, apresentei aos alunos três vídeos⁸ que falavam sobre a importância da oralidade para os povos indígenas, africanos e para nós. O primeiro

⁸ Os vídeos em questão foram retirados da plataforma Youtube nos seguintes endereços respectivamente: www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0, www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90, www.youtube.com/watch?v=-RBLJwCxYQw

deles, chamado de “Tradição e valores morais – Culturas indígenas”, é um compilado de depoimentos gravados durante o evento “Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas”, ocorrido em agosto de 2018. No vídeo, indígenas como Daniel Munduruku, Darlene Taukane, Graciela Guarani, entre outros, relatam a importância das narrativas de suas etnias na propagação de valores morais. A sabedoria contida no vídeo, além de possibilitar um aprendizado desmitificado da cultura indígena, permite também que as narrativas tradicionais dos povos originários sejam vistas para além de histórias folclorizadas, mas como formadoras das identidades dos mais diversos grupos. Pontos essenciais para a proposta de uma educação histórica da ancestralidade.

O segundo vídeo, “Griot, símbolo da oralidade africana”, do canal Mwana Afrika, apresentado pela jornalista angolana Sandra Quiala, apresenta o papel dos Griots como os guardiões da cultura popular africana. Por meio de uma narrativa fluida, a jornalista aborda a história dos griots, ressaltando a importância desses indivíduos na transmissão dos mais diversos saberes ancestrais africanos. Outro ponto que chamei atenção da turma durante a exibição do vídeo foi para a informação de que o ofício griot era familiar, passado de geração em geração.

O último vídeo exibido, chamado de “De boca a ouvido: A tradição oral”, encontrado no canal da Editora Sei, aborda mais uma vez os Griots e sua importância na propagação da tradição oral africana, apresentando a associação “Grãos de Luz e Griô” como um dos grupos e pessoas que se esforçam para preservar a oralidade e ancestralidade no Brasil. Um dos momentos-chave desse vídeo é verbalizado pela educadora Lilian Pacheco, idealizadora do projeto “Grãos de Luz e Griô”. Lilian afirma no vídeo que o griô da comunidade é aquele que guarda a história e saberes tradicionais e somente a comunidade pode apontar quem são esses indivíduos.

Ao fim dos vídeos, retomo com os alunos alguns pontos apresentados durante a exibição, que foram cruciais para nosso reaprender a ouvir, como, por exemplo: observar as narrativas tradicionais para além do mito e do folclore, perceber que a tradição oral é perpassada de geração em geração e encontrar quem em nossas comunidades guarda essas memórias e saberes. Com isso em mente, ao avançarmos para a parte final da nossa aula, sugeri um exercício que consistia em duas perguntas feitas por mim oralmente, que deveriam ser respondidas por eles da mesma forma,

que são: Quais as histórias e narrativas que eles sabiam sobre suas comunidades? Quem eram as pessoas que mais conheciam esses saberes?

E foi desse modo, em tom de conversa, que cada um começou a compartilhar as histórias e causos de sua região: “A cobra grande que habita o rio da comunidade de Boa Esperança”, “A comunidade onde eu moro foi fundada pelo meu avô”, “Aqui na comunidade tem aquela senhora que sabe muito”. E, por fim, o grupo que começa a aula com timidez, hesitando em sentar-se no chão, mesmo quando o sinal de troca de aulas toca, ainda tem algo a dizer. Termina a aula aprendendo a ouvir, satisfeito e esperançoso para nossa primeira aula fora do ambiente escolar, com o saldo do primeiro passo dado da educação histórica ancestralidade que caminhou com essa turma durante todo o ano.

3.3 As turmas vão até os guardiões da memória

Após a experiência inicial em sala de aula, onde foram vivenciados outros aspectos da educação histórica da ancestralidade, tornou-se possível reaprender a ouvir, considerando a circularidade e a conexão com o corpo chão, evidenciando a importância da oralidade na disseminação dos saberes ancestrais que remetem às nossas heranças afro-brasileiras. Partimos para os próximos passos do projeto Ancestralizando Martins Pinheiro: sair da escola e aprender com os guardiões da memória da comunidade.

As aulas ministradas fora do ambiente escolar, nas quais os moradores da vila assumiram o papel de protagonistas, aconteceram em três momentos diferentes durante o ano. Neste tópico, abordarei duas dessas situações. Utilizando novamente o relato para expor mais aspectos fundamentais da educação histórica da ancestralidade. Diante disso, uma pergunta é fundamental para iniciarmos nossa descrição: por que sair da escolar para ouvir os moradores? Por que não os trazer para dentro do ambiente escolar?

E aqui surge a oportunidade de abordarmos mais um ponto da nossa proposta pedagógica: o uso de espaços afrodiaspóricos como lugares de ensino. Nossa primeira aula fora do ambiente escolar foi guiada principalmente por este aspecto da educação histórica da ancestralidade, que enfatiza que o espaço também ensina e que estar em certos territórios contribui muito mais do que os melhores argumentos

antirracistas e anticoloniais, dentro de um aprendizado que busca ter essas bases como objetivo. A esse respeito, Diniz e Marte afirmam que:

A realização do ensino de História em interação aos espaços não escolares objetivando conhecer os guardiões de memórias e respectivos bens culturais conferem oportunidades pedagógicas voltadas a uma pedagogia da diferença. Nestes espaços encontram-se sensibilidades e aspectos cosmogônicos da visão multicultural das concepções, sujeitos, coletivos, histórias, identidades, culturas, crenças e saberes que retratam as identidades dos grupos étnicos, raciais que precisam ganhar centralidade no processo de compreensão da formação histórica regional e local. (DINIZ E MARTE, p.31, 2022)

Os autores apresentam os espaços afrodiasporizados como campos de ensino. Foi confluindo com esta afirmativa e compreendendo a dimensão simbólica cultural e cosmogônica que os espaços oferecem que planejei nossa saída até nosso primeiro guardião da memória. Com isso, antes de me perguntar inicialmente qual o morador seria nosso guia das memórias sobre a comunidade, perguntei qual primeiro espaço afrodiaspórico serviria de ambiente pedagógico para nossa aula.

Diniz e Marte, ao ilustrar os espaços afrodiasporizados no seu texto, mencionam casas afro-religiosas, quilombos, feiras e locais de produção artesanal, entre outros (DINIZ e MARTE 2022) baseando-me nisso procurei na vila um desses ambientes pedagógicos. Martins Pinheiro é uma comunidade rural e ribeirinha da Amazônia, como já especifiquei no capítulo anterior, que, apesar das narrativas sobre seu passado entre alguns moradores, não há uma autoidentificação da comunidade enquanto quilombo. A vila também não comporta nenhum espaço sagrado de religiosidade afrobrasileira. Diante disso, busquei então um espaço que relegasse a cultura tradicional e artesanal; o lugar escolhido foi a casa de forno.

A produção artesanal de farinha na vila, comum em diversas localidades da região amazônica, faz parte de grande parte das vivências dos nossos alunos. Essa realidade me fez ir em busca desse espaço na comunidade, a fim de que, estando nele, pudéssemos aprender com o morador tanto sobre seu ofício quanto sobre suas memórias sobre Martins Pinheiro. Mas, para além disso, o intuito é que este ambiente, em que a maioria deles transita ou já transitou, pudesse ser visto agora como um lugar de memória carregado de uma ancestralidade afro-indígena, presente em seu cotidiano, ou seja permitir que olhar seja educado a partir das referências culturais que estão em seu horizonte (OLIVEIRA, 2005).

Estar nesse ambiente permite também que a educação histórica da ancestralidade seja feita com sabedoria. Eduardo Oliveira (2005) afirma que a sabedoria não é apenas o acumulo de conhecimento, mas uma construção feita em coletivo a partir da ancestralidade que permite uma pratica política e ética diante do mundo. o autor afirma que:

A sabedoria se expressa, também, pela escolha dos instrumentos, lugares e métodos pedagógicos, mas evidencia-se, sobretudo, pela atitude. “Os africanos, no seio de suas culturas, não aprendem olhando para fora de si mesmos. Ao contrário, aprendem a lembrar o conhecimento que já possuem” (Silva, 2000, p. 81, baseando-se em Malidoma Somé) (OLIVEIRA, 2005, p.270)

Dessa maneira, foi afim de promover essa educação com sabedoria a partir dos campos de ensino afrodiasporizados presentes em Martins Pinheiro, que saímos pela comunidade, em busca do lugar e do mestre que se disponibilizaria para nos ensinar sua sabedoria ancestral. Tendo o auxílio da coordenadora da escola, professora Deuzarina, fui direcionado a casa de forno de farinha que pertencia a seu Ponciano, morador de Martins Pinheiro que pertence a uma das famílias mais antigas a se estabelecer na região. Nosso encontro com seu Ponciano ocorreu no dia 14 de abril de 2025, na semana que antecedia o feriado católico da sexta-feira Santa.

Chegamos então à casa do forno, fomos recepcionados por seu Ponciano e sua esposa, dona Regina Lúcia. Sentamos ao seu redor, olhares atentos, tendo o piar dos pintos de criação do casal como som de fundo, começamos a aprender por meio de suas memórias. Ao sentipensar sobre nosso primeiro momento de escuta e aprendizado aos pés desses moradores, percebo o quanto o momento foi fundamental em meu processo de rompimento com as amarras da colonialidade que perpassam a minha atuação como educador. Essas amarras me levaram a cometer o erro, relatado no início deste capítulo, que, mesmo carregado da vontade de ter uma postura antirracista e anticolonialista, reproduziu em minha pedagogia as heranças do modelo eurocentrado de ensinar e até mesmo de ser.

Figura 7 - Aula com seu Ponciano e dona Regina Lucia em sua casa de forno de farinha



FONTE: Arquivo pessoal

Esse romper pessoal se iniciou mesmo antes de seu Ponciano começar a falar, se deu por meio de seu corpo. Antes de todos se acomodarem, dirijo-me ao nosso mestre perguntando por mais de uma vez se ele gostaria de vestir uma camisa para que pudéssemos iniciar nossa aula. Recebo uma resposta negativa à minha pergunta, que eu considerava inocente, mas que na verdade refletia a prepotência da colonialidade; afinal, quem sou eu para dizer como o dono da casa deve se vestir em seu ambiente de trabalho?

Minha atitude revela mais uma vez a dualidade estabelecida pelo colonialismo entre corpo e mente. Um dualismo que havia mencionado como alvo a ser ultrapassado nas páginas anteriores deste capítulo. Escrevendo estas linhas de agora, percebo minha falta de humildade e respeito diante do nosso guardião da memória e vejo o quanto ainda preciso reaprender a ouvir. Observo também que a decisão de seu Ponciano em permanecer sem camisa nos permite ver o corpo como território de discurso. Sobre esse assunto, Eduardo Oliveira afirma:

O corpo, sem dúvida, ainda que inacabado, lúgubre, mutilado, enrijecido, interpretado, negado, cultuado, é a fonte de onde emerge qualquer sabedoria. Há conhecimento que talvez possa prescindir do corpo, mas sabedoria nenhuma se ergue sem ele. O corpo é a condição da experiência, razão pela qual a sabedoria não se constrói sem corpo uma vez que sabedoria é experimentação. É impossível pensar sem um corpo e sem o corpo. É impossível pensamento sem corpo, assim como é impossível linguagem sem

ele. O corpo é tanto uma condição fenomenológica quanto ontológica para o empreendimento de qualquer discurso ou ação. O corpo é tal que, sendo máxima territorialização abre-se, por sua potência, à máxima desterritorialização, e que sendo mínima territorialização da cultura é também máxima desterritorialização do discurso. (OLIVEIRA, 2005, p.171)

Como já afirmei, a educação histórica da ancestralidade é mais que abstração de conhecimento, é ensino feito com sensibilidade e sabedoria, essa por sua vez só se faz com, através e pelo corpo como afirma Oliveira (2005) no fragmento acima. Outro ponto importante destacado pelo autor é o de que “Não há discurso sem corpo” (OLIVEIRA, 2005, p,171), essa afirmativa para nossa proposta pedagógica é de grande valia, visto que um dos pontos centrais é a valorização da tradição oral da comunidade.

Assim, aqueles que nos ensinaram através de suas memórias fizeram isso por meio de linguagens e expressões que só são possíveis através de seus corpos que vivem e existem em um contexto específico. Seu Ponciano elucida isso, no início de seu relato, que nos permite observar a relação corpo, território e memória. Peço licença para voltarmos à nossa descrição para que possamos continuar sentipensando sobre este assunto.

Após nos sentarmos ao redor de nossos guardiões, digo a eles que estamos ali para aprender através de suas memórias e experiência de vida na comunidade. Seu Ponciano então inicia seu ensinamento dizendo:

Boa tarde, amigo já ta fazendo sete anos que vivo aqui
Dona Regina, interrompe :que voltou, que voltou pra cá
seu Ponciano continua: que voltei, voltei pra cá, por que minha morada mesmo era maracanã, tenho casa em Maracanã aí vim pra cá por problemas de saúde. Tenho problemas de coração aí eu achei melhor vir para o interior por que lá em Maracanã complicava né. Aí o médico disse que era melhor eu vir para o interior. (Seu Ponciano e dona Regina remorando em 14 de abril de 2025)

Como já disse, o momento de aprendizado, com seu Ponciano e dona Regina, foi essencial para que eu pudesse me rever enquanto pesquisador educador nesta pesquisa; isso ocorreu principalmente através daquilo que eu não esperava da aula. As palavras iniciais do nosso mestre neste dia foram diferentes das que eu esperava ao pedir para que ele rememorasse suas experiências na vila. Ao falar, seu Ponciano não inicia de sua infância, quando aprendeu com o pai os ofícios de pescador e agricultor na comunidade, o que relata em outro momento da aula. Mas parte da memória mais recente dos últimos sete anos, quando regressou à vila.

Recordo-me das palavras finais de Hampaté Bâ (2010) em *A Tradição Viva*, nas quais orienta o pesquisador a garantir o sucesso na tarefa de coletar memórias. Assim, com a paciência de uma pomba, a pele de um crocodilo para se acomodar em qualquer lugar e o estômago de um avestruz para consumir o que lhe é oferecido, evitando julgar conforme meus critérios pessoais (BÂ, 2010, p. 212), aprendo com seu Ponciano, por meio de seu recordar inicial, aspectos significativos do que denominamos memória.

Esse conceito bastante relevante, tanto para a área da História quanto para várias outras disciplinas científicas, é abordado em nossa proposta pedagógica não apenas como o ato de rememorar o passado, mas como o mecanismo que possibilita a formação e o acesso à ancestralidade no presente, além de ser o meio pelo qual definimos nossas identidades. A respeito dessa temática, Oliveira (2005) declara que:

O tecido do mundo é tangível através da memória. Os fios do tecido são lembranças e as lembranças são matérias fluídicas que podem ser modeladas de diversas maneiras a partir de variadas matizes. A estampa no tecido é a identidade forjada pela comunidade. Não forjada como ficção artística, mas a partir de processos históricos. Ora, a estampa é mutável, as matizes são coloridas; apenas o tecido é permanente. O tecido é o lençol da ancestralidade. Esse tecido é composto de fios de memória e a memória é flexível, fluídica e dinâmica. (OLIVEIRA, 2005, p. 239)

Ao rememorar sua experiência de vida na comunidade de Martins Pinheiro de forma não linear, seu Ponciano nos permite está de frente com a fluidez e dinamicidade da memória. Ao passo que permite quem o ouve aprender com a sabedoria da ancestralidade, que não hierarquiza o que deve ou não deve ser narrado. Pain e Araujo no artigo “Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil sustentam que o processo de narrar memórias é constantemente influenciado por questões, tanto conscientes quanto inconscientes, que emergem do presente de quem revisita o passado:

Por isso, o narrador se propõe a narrar, sem distinguir entre grandes e pequenos acontecimentos. Quando fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos, tendemos a deixar de lado os sujeitos que foram derrotados e silenciados. (PAIN, ARAUJO, 2018, p. 7)

Quando me surpreendo por nosso mestre decidir iniciar sua narrativa a partir do seu regresso para a comunidade, cometo o erro de hierarquizar acontecimentos. Ao corazonar este momento, vejo como os minutos em que seu Ponciano relata sua

volta, sua relação com seus irmãos para que ele se reestabelecesse na região e sua rotina na roça, revelam o quanto de sabedoria, de sensibilidade e de vida que essa narrativa estava impregnada, e sendo passada para aqueles que a ouviam.

Em um determinado momento, pergunto se sua saúde havia melhorado, sou respondido da seguinte maneira:

Muito, cinquenta por cento eu melhorei. Por que lá em casa eu não trabalhava né vizin. Porque eu parei de pescar, aí por causa disso eu adueci, né. Eu parei de pescar, pescava muito, aí eu parei de pescar e aqui de lá eu vim me embora pra cá, aí fui tirando roçado. E fui trabalhando no roçado. A minha vida é assim, me levando né. (Seu Ponciano e dona Regina remorando em 14 de abril de 2025)

Sua resposta revela como a relação com a terra e com a ancestralidade, permeada nos ofícios em que ele trabalha, foi essencial para sua saúde, mas também como esses saberes perpassam toda sua história de vida. Hampaté Bâ (2010) afirma que:

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. (BÂ, 2010, p.189)

No decorrer da narrativa, seu Ponciano pontua, por exemplo, que foi o fato de trabalhar no roçado de sua família que fez com que seu pai não permitisse que ele fosse continuar seus estudos na cidade, visto que no momento a escola da vila só oferecia até quarta série, o que nosso mestre relata com certo pesar:

Ai quando eu tirei quarta série, que a professora agarrou e me chamou que era pra eu terminar meu estudo em Maracanã, aí meu pai respondeu, não cumadi ele já sabe assinar o nome, ele vai comigo já pro roçado. Ai aquilo dali tirou minha força né vizin. (Seu Ponciano e dona Regina remorando em 14 de abril de 2025)

Apesar do lamento de não ter continuado seus estudos (história que usa como incentivo para nossos alunos se empenharem na escola), nos outros momentos que menciona sua relação com a terra, seu Ponciano faz com sorriso no rosto, relata, por exemplo, que quando começou a brocar seu próprio roçado, seu pai já percebeu: “é, se o filho ta roçando separado, alguma coisa ele, ta com alguma intenção, de arrumar família, né”. E assim, envoltos nas risadas dos nossos guardiões, vamos nos encantando com esses saberes históricos, que não se encontram em nenhum material

didático e só podem ser aprendidos se vivenciados através desses territórios sapienciais. Pois são oriundos de uma maneira outra de ver o mundo.

Uma maneira que não instrumentaliza a terra na lógica do mercado, mas que constrói a vida a partir dela. Sobre essa relação com a terra Eduardo Oliveira assinala:

O homem é fruto da terra! A terra, apesar de universal, é sempre um contexto. Por isso o homem é sempre resultado de um contexto e produz uma filosofia feita de sua matéria. Assim, posso falar de uma filosofia Dogon, de uma filosofia Banto (etc.) visto que se configuram em uma filosofia da terra. Tal filosofia, porque sustentada pela ancestralidade, que é o território mais antigo e fecundo entre todos, encanta, pois é próprio das territorialidades sapienciais encantarem. (OLIVEIRA, 2005, p. 237)

Este encantamento, fruto da ancestralidade de estar ali em roda à beira do forno ouvindo as memórias de seu Ponciano e dona Regina, marcou nossa experiência de aprendizado. Não surpreendentemente, as perguntas feitas por nossos alunos para nossos guardiões da memória foram sempre ligadas a seu ofício: como faz a farinha? Como faz a tapioca espocada? Qual o processo pra fazer o beiju? Foram algumas das perguntas feitas por eles, e que nossos mestres responderam apresentando passo a passo de cada processo.

Faço também uma dessas indagações. Pergunto a respeito do costume de fazer beiju para comer durante a Semana Santa; destaco na pergunta que minha curiosidade vem do fato de o feriado ser parte do calendário litúrgico da Igreja Católica e o costume ser marcadamente uma herança afro-indígena. Seu Ponciano responde da seguinte maneira:

Por que isso já vem do tempo do meu pai e da minha vó. Porque eles dizia que quando chegasse esse tempo tinha que fazer o beiju e tapioca pra tomar com café da Semana Santa. Ai nós ficamos aqui né, que nos criamos. O meu pai fazia com minha mãe, meu pai. Ai até agora nos ta conseguindo fazer ainda né. (Seu Ponciano e dona Regina remorando em 14 de abril de 2025)

A resposta de seu Ponciano carrega em essência o que é ancestralidade, pelo menos da maneira que estamos tratando neste trabalho. Ao lembrar dos pais e da avó, nosso guardião mostra que a ancestralidade é um território vivo, presente e não um passado morto e sem cor. Ao ouvir novamente sua resposta enquanto escrevo essas linhas, me lembro de como Antônio Bispo termina seu livro: “A terra dá, a terra quer”, em que diz:

Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo. (BISPO, 2023, p.66)

Realizo mais uma confissão. Fiz a pergunta ao nosso mestre na esperança de que sua resposta pudesse trazer alguma referência verbalizada da herança afro-indígena da comunidade. A resposta não veio como eu queria, veio melhor. Veio mostrando a força da ancestralidade propagada nas trajetórias através da tradição oral: *“Por que eles dizia que quando chegasse esse tempo tinha que fazer o beiju”, “O meu pai fazia com minha mãe”, “Ai até agora nos ta conseguindo fazer”*. Foi essa força capaz de gerar e formar um tipo particular de homem (BÂ, 2010), que marcou nossa primeira vivência fora da sala de aula da educação histórica da ancestralidade.

Finalizamos nossa aula comendo beiju oferecido pela coordenadora da escola que nos acompanhava e pelo casal que nos recebeu com tanto afeto em sua casa. Seu Ponciano e Dona Regina voltarão a aparecer nesta pesquisa no próximo capítulo, mas, por enquanto, devemos nos concentrar nos ensinamentos sobre a Educação histórica da ancestralidade que aprendemos em nossa aula: a vivência em um espaço afro-diaspórico ensina, o corpo é um território de discurso, a memória é o fio que nos conecta à ancestralidade no presente, e os ofícios tradicionais são escolas iniciatórias que educam sobre trajetória.

Narrativas, encantamento e sensibilidades, pontos essenciais diante do desafio de um ensino antirracista e anticolonial, alcançados através da tradição oral. Tais aspectos estiveram presentes em nosso primeiro contato com os guardiões da memória e permaneceram em destaque quando nossa segunda oportunidade de uma educação histórica da ancestralidade fora do ambiente escolar ocorreu no dia 2 de junho de 2025.

Na ocasião, nosso local de acolhimento foi o centro de eventos localizado logo à frente da escola. A sede dos veteranos, que costuma ser o local das festas de aparelhagem, bingos promovidos pela comunidade e festas juninas da escola, foi a territorialidade sapiencial, onde tivemos a alegria de aprender com mais um guardião da memória de Martins Pinheiro. Evandro Santana dos Santos, conhecido na região como “a pontaria” (apelido que fez questão de lembrar aos nossos alunos durante sua apresentação inicial) é morador nativo da comunidade e filho de uma das primeiras famílias negras a se estabelecer na região.

Figura 8 - Aula com Evandro dos Santos (seu Pontaria)



Fonte: Arquivo Pessoal

Seu Evandro ou seu Pontaria, como o chamo, é nosso aluno da terceira etapa da EJA no turno da noite. Foi em sala de aula que o convidei a compartilhar suas memórias conosco, por conhecer um pouco de sua ancestralidade e de sua participação anterior no movimento de carimbó da comunidade. O convite foi prontamente aceito e com uma narrativa envolvente, Evandro nos seduziu com a beleza de suas palavras, narradas com um tom poético e carregadas de ancestralidade e encantamento, já no início do nosso momento de aprendizado, que Evandro iniciou da seguinte maneira:

Ta deixa eu falar pra vocês, todos me conhecem como a pontaria, mas meu nome é Evandro Santana dos Santos, ta. Sou nativo, moro na vila de Martins Pinheiro desde dos meus princípios, aqui os meus pais nasceram e se criaram onde no qual eu também nasci e me criei, to criando uma, já criei uma família praticamente né que são os meus filhos e to com uma bebezinha de apenas quatro aninhos que tamos nesse trabalho de criação. Então eu quero falar pra vocês um pouquinho da nossa comunidade de Martins Pinheiro ao alcance daquilo que eu tenho conhecimento, que já acompanhei que já ouvir falar. É óbvio que a gente não vai contar a história de conhecimento lá de antes da gente ter nascido, mas hoje a gente já consegue contar a história por que também ouviu os nossos pais contarem pra gente.

Evandro inicia sua narrativa mostrando uma consciência de si e da ancestralidade que o formou. Ao dizer que vai falar sobre a comunidade, nosso mestre, afirma que fará isso a partir do que viveu, mas também a partir do que os

pais contaram, mostrando uma apropriação da tradição oral formadora de sua identidade coletiva e de seu sentimento de pertença a comunidade em que vive. Duas características buscadas em nossa proposta de ensino.

Após fazer sua apresentação e dizer a que veio, Pontaria começa então, sua narrativa sobre a história de Martins Pinheiro. E faz isso partindo não de uma história particular, mas de uma ligada com a natureza que abriga a comunidade, onde diz:

Nós temos uma natureza em volta da vila de Martins pinheiro chamado campo das mangabas que, foram uma natureza que a raça humana lá atrás chegou ao ponto de destruir, que é esse campo imenso campo das mangabas que a gente chama né, campo das mangabas. Eles destruíram, primeiro é se você entrar nesse campo das mangabas você vai ver que ele ta de uma forma que você não conheceu no passado e que hoje você vai dizer, égua ta bonito, ta beleza. Não, maravilhoso ele já tive lá atrás, ele já foi muito maravilhoso esse campo. Hoje nós temos aqui eu posso garantir pra vocês em torno de trinta por cento de arvores de bacuri e nós temos ainda aqui mais ou menos uns cinquenta por cento de arvores de mangaba que são frutos que nos alimentam e que até mesmo fazemos exportações né, desses frutos pra fora da nossa região, pra fora do nosso Maracanã. levam pra Belém, sabe lá pra outros estados que pode chegar esse fruto. Mas lá atrás, eu não posso preciso falar pra vocês, o ano a que foi destruído essa natureza, lá atrás. O meu pai chamava-se Heitor dos Santos, o meu pai ele foi um dos, dos que trabalharam dentro dessa área do campo da mangaba junto de uma empresa que chamava-se, Gelar reflorestadora limitada, quer dizer eles chegaram aqui nessa nossa região e desmataram esse campo, eles tiraram um direito nosso, o direito que hoje vocês estão tendo também, eles tiraram. Porque eu posso garantir pra vocês que oitenta por cento de mangabeira e bacurizeiro foi destruído. Isso aqui é só pra início da nossa conversa o quanto o povo de trás, lá do tempo passado, nossos ancestrais eles cultivaram, eles cultivaram pra que isso não tivesse acontecer, mas o homem, a raça humana é, ééé. Meu velho pai dizia que pra trabalhar com ser humano nós temos que ter jeito, paciência e cuidado. Né temos que ter jeito, paciência e cuidado. E esse povo veio, esse povo da gelar reflorestadora limitada. [...]
[...] os bacuris que nasceram na beirada do campo, e as mangabeira que ressurgiram, ressurgiram pela força da própria natureza, ninguém plantou. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

O relato inicial trazido por seu Evandro tem como enredo principal o campo das mangabas, território que hoje é uma reserva de desenvolvimento sustentável, faz parte de um espaço onde a ancestralidade se firmou e se construiu na região. Uma territorialidade que está intrinsecamente ligada à história e identidade local, onde se forjaram não apenas relações de subsistência, mas de afetividade e tradição entre os moradores da região e essa natureza. Relações essas, que foram ameaçadas pela lógica de mercado, como aponta Evandro em sua narrativa, quando apresenta a tentativa de uma empresa de destruição do campo para a plantação da monocultura do coco.

Ao iniciar sua narrativa afirmando que irá falar “um pouquinho da nossa comunidade de Martins Pinheiro” e partir então para um momento em que o meio ambiente, que cerca a comunidade, foi ameaçado, Pontaria ensina uma maneira outra de relação entre ser humano e natureza. Um vínculo de intimidade marcada pela ancestralidade. Eduardo Oliveira afirma que:

As “vivências culturais” de origem africana são vivências de uma relação estreita com o mundo natural. A ancestralidade, por assim dizer, é esse espírito de intimidade com a natureza. A comunidade tradicional africana e muitas comunidades descendentes dessa cultura vivem em relação estreita com a physis, o que me leva a inferir que a relação com a natureza é sempre uma relação comunitária. A tríade natureza-comunidade ancestralidade é o triângulo fundamental da existência (OLIVEIRA, 2005, p. 246)

Diante disso, não é difícil entender, que para Evandro, contar a história da comunidade é contar a história do campo das mangabas. Quando o campo sofreu foi a comunidade que sofreu, como afirmou em seu discurso. Essa tríade “natureza, comunidade e ancestralidade” (OLIVEIRA, 2005, p.246), presente na narrativa de seu Pontaria, permite dizer que para proposta pedagógica que apresento nesse capítulo, o ensino de História é o estudo dos seres humanos vivendo em relação com a natureza e com a ancestralidade.

Dizer isso, também faz parte de um rompimento pessoal meu com a colonialidade presente em minha maneira de ensinar, visto que costumava privilegiar o ser humano e o tempo, ao tentar definir para meus alunos o que estávamos aprendendo durante as aulas de História, fazendo inconscientemente uma dissociação do homem com a natureza. Na educação histórica da ancestralidade, essa separação não existe, não porque nosso método não permite, mas por que essa proposta pedagógica está firmada na Tradição Oral, como afirmei no início desse capítulo, que não está preocupada em compartimentar os conhecimentos. Como afirma Hampaté Bâ, ela é a “grande escala da vida” (BÂ, 2010, 169).

Durante nossa aula com Pontaria, nosso guardião permaneceu trazendo essa relação de intimidade com a natureza em sua narrativa. Quando se propôs a contar como sua família chegou na região:

Meninos amigos hoje, é, você sabe o que é semente? Semente de uma fruta qualquer, semente, aquela que você planta né, pra ela poder, pra ela poder germinar, e pós a germinação ela vai crescer a planta, essa planta vai dar fruto né. Então, a família do meu pai, lá os bisavós do meu pai, é, tataraneto avô, tataraneto avô do meu pai, eu posso garantir pra vocês que eles não eram maracanaenses e nem eram paraenses, eles eram maranhense, eles eram maranhense. E eles foram escravo, eles foram escravo. Então o nosso

Martins Pinheiro, o nosso Martins Pinheiro que hoje é Martins Pinheiro, [...] vocês têm noção assim mais ou menos como seria o nome de Martins Pinheiro antes de ser Martins Pinheiro, cê tem noção professor? [...] Vila Chata. Vila chata era nome que dava pra essa comunidade porque, quando o Martins Pinheiro passou a ser habitado, e tanto que nós somos terra de quilombolas. O Martins Pinheiro é terra de quilombolas. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Assim, partindo de uma analogia poética e carregada de sabedoria, seu Pontaria passa a falar sobre a “semente” de sua ancestralidade que germinou na região, estando intimamente ligada à narrativa de origem que ele carrega da comunidade. Esse discurso cheio de encantamento alcança um dos objetivos primordiais desse trabalho, proporcionar, através da tradição oral, uma abordagem histórica que relacione o passado quilombola da comunidade com a resistência negra no período da escravidão.

Volto a lembrar minha tentativa de alcançar esse mesmo objetivo na aula que suscitou a indagação que é título desse trabalho. Frustrada, por vir de um estrangeiro como eu. Mas quando Pontaria fala, é a comunidade quem fala. Nosso guardião da memória é conhecido não apenas em Martins Pinheiro, mas também nas outras comunidades acolhidas pela escola, como fica evidenciado quando ele pergunta, ao se apresentar, quem ali o conhecia, e muitas mãos são levantadas. Essa relação de intimidade possibilita uma apropriação muito mais facilitada da ancestralidade pelos alunos, propiciando uma identidade coletiva e um sentimento de pertencimento (PETIT, 2015). Uma identidade formada através das relações dialógicas com os outros, como afirma Nilma Lino Gomes (2002). A autora ainda conclui que:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p.39)

Eduardo Oliveira (2005) afirma que não há como dissociar identidade da ancestralidade, visto que esses dois conceitos se edificam um no compasso do outro (OLIVEIRA, 2005). Quando Evandro, filho de uma das famílias mais antigas da comunidade, afirma que “O Martins Pinheiro é terra de quilombolas”, ele faz a partir do que aprendeu em suas relações dialógicas de ancestralidade, desenvolvidas no decorrer de sua vida. E ao verbalizar isso para nossos alunos, faz não apenas como

quem distribui informação, mas como quem ensina com sabedoria, possibilitando um aprendizado histórico sobre a comunidade que só se faz possível através da Tradição oral.

A resistência negra presente na fala de Evandro, quando menciona mais de uma vez a ascendência quilombola da comunidade, é presente também quando o mesmo em certo momento de sua narrativa passa a falar do carimbó como uma herança cultural deixada pelos seus ancestrais:

Quando eles chegaram aqui em Martins Pinheiro essa terra de quilombola, eles chegaram aqui eles tinham a cultura deles, eles trouxeram a cultura deles na mente eles não puderam trazer a cultura deles de lá do Maranhão, fungindo porque não tinha como. Mas a mente deles, eles trouxeram a cultura deles na mente. Então o que eles fizeram quando chegaram aqui. Essa area se vocês não sabem, essa area aqui atrás e mangue [...] o que eles fizeram, foram até esse mangue. Dentro desse mangue tem uma arvore chamada por siriúba, é a sirubeira. e ela tem uma possibilidade muito grande, e quando ela muito grande ela quebra [...] e quando ela cai ela fica ocada por dentro [...] é de lá que se tira pra fazer o carimbó (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

“Eles trouxeram a cultura deles na mente”, uma das falas mais potentes e significativas que tive o prazer de ouvir durante este trabalho. Uma fala que mostra a cultura como esse movimento da ancestralidade acessada através da memória (OLIVEIRA, 2005). Que ensina a capacidade dos negros e negras da diáspora de se “reterritorializar” através dos saberes que estes carregaram em seus corpos, ou como diz Muniz Sodré, “através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto aos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações das danças e das formas musicais” (SODRÉ, 53). Pergunto-me como poderia reproduzir a potência dessa fala carregada de encantamento, sabedoria e ancestralidade, em sala com uma apostila, com certeza não seria possível.

Foram falas como essas que tornaram a vivência de ouvir seu Pontaria um dos momentos mais marcantes deste projeto. Suas analogias carregadas de sabedoria e sua destreza na formulação das palavras ao verbalizar suas memórias foram substancialmente importantes, tanto para o momento em si quanto para os próximos passos que desenvolvi no projeto pedagógico e na pesquisa que se escreve aqui.

Em outro momento em sala, pedi para que os alunos escrevessem as principais coisas que lembrassem do que aprenderam com seu Evandro em nossa aula. Abaixo estão a transcrição da resposta de dois alunos para a pergunta feita por mim na ocasião:

Resposta de Yan Paixão 12 anos:

O carimbó é feito da siriobeira, e matavam cobras e tiravam o couro e, botavam pra secar depois de todo isso, o carimbó se acabando aos poucos e o que aprendi é que o carimbó foi semeado em Martins Pinheiro e depois foi se enraizando em outros lugares. Como Marapanim e Cafezal e Magalhães Barata. (02/06/2025)

Resposta de Emanuely Lais 12 anos:

30% de arvorés de bacuris 50% de arvores de mangabas

Antes o nome de Martins Pinheiro era chamada de Vila Chata e antes a vila era um quilombo

A semente do carimbó é Martins Pinheiro e a Raiz Marapanim e Cafezal.

Aonde foi plantado a semente do carimbó hoje não existe mais.

As respostas dos discentes para as perguntas, foram construídas conforme o discurso de Evandro se desenvolveu. A narrativa cheia de poesia e afetividade do nosso guardião, foi reproduzida na escrita dos alunos. Natureza, cultura e ancestralidade, foram os temas mais assimilados das memórias de Evandro. Ambas as respostas apresentam a versão narrada pelo morador sobre o carimbó ter surgido na comunidade que recebe a escola. Ressaltando também o fato de a manifestação cultural não ser tão forte como antes. Algo que Pontaria reafirmou algumas vezes durante sua aula.

Diante disso, destaco a importância de os alunos aprenderem sobre a comunidade, por meio das vozes daqueles que realmente fazem parte dela. Isso lhes permite reafirmar sua identidade e construir novas memórias a partir do que aprenderam ouvindo as histórias contadas por Evandro. Além de que, seu discurso cheio de orgulho da sua ancestralidade e cultura local serve como uma excelente arma antirracista. Tendo em vista que o racismo não é apenas uma questão de conhecimento, por isso não pode ser resolvido somente pela razão. É necessário sensibilizar, tocar as atitudes através dos afetos (OLIVEIRA, 2005).

A Educação Histórica da Ancestralidade, é essa proposta pedagógica, que se firma na sensibilidade, no encantamento e na sabedoria que se propagam através da tradição oral, para se ensinar História. Assim, tudo que busquei desenvolver, explicar e construir neste capítulo, foi baseado não somente no que li nos textos que me deram apoio, mas nas vivências experimentadas durante o projeto “Ancestralizando Martins Pinheiro”, que me permitiram viver, mesmo antes de conhecer todo o arcabouço teórico, o que de fato é ancestralidade.

Levantada então os aspectos dessa metodologia afro-ancestral, diluídas acima durante a descrição. No capítulo a seguir veremos algumas culminâncias e outras

experimentações do projeto, ao passo que aprofundaremos alguns dos temas levantados neste capítulo a partir da análise desses momentos de aprendizado.

4 CAPÍTULO TRÊS: O CARIMBÓ NO PALCO DA ESCOLA: ANCESTRALIDADE NEGRA ATRAVÉS DO CORPO.

A ancestralidade negra, marcada de resistência, presente nas falas transcritas no capítulo anterior, pode ser ouvida e aprendida pelos alunos, quando estes estiverem aos pés dos nossos guardiões das memórias em seus territórios de sapiência. Porém, como disse Amadou Hampaté Bâ, “existem coisas que não ‘se explicam’, mas que se experimentam e se vivem” (BÂ, 2010, p. 182). É sobre o que experimentamos e vivemos, não somente com os ouvidos, que a maior parte deste capítulo vai se ater. Tendo uma narrativa próxima da que foi realizada anteriormente, buscarei aqui pôr em palavras nossas vivências de culminância do projeto.

Digo não somente com os ouvidos, porque as culminâncias do projeto se deram por meio do corpo, como um todo. Assim, o capítulo final dessa dissertação concentrou-se em discorrer sobre essas experiências que tomei como resultados deste trabalho. Entre estes resultados, encontram-se dois momentos de culminância do projeto junto aos alunos: uma aula/festa do carimbó e a feira cultural Negritude no Campo das Mangabas. Também nesse contexto de resultado está a proposta de dimensão propositiva dessa pesquisa.

O documentário que intitulei de “A semente do Carimbó: ancestralidade negra em Martins Pinheiro” é o último tópico deste capítulo. Nele busquei, além de descrever a produção audiovisual fruto dessa pesquisa, encontrar as respostas para muitas perguntas que talvez possam ter ficado em relação à ancestralidade negra da comunidade. Essas respostas surgem a partir da prática de parar para ouvir os guardiões da memória, que fizeram parte do documentário.

Dessa maneira, podemos dizer que as páginas a seguir têm a função de apresentar as vivências de aprendizado a partir de uma educação histórica da ancestralidade. Todas essas experiências, tanto as que foram realizadas junto aos alunos quanto o documentário, que servirá como material didático posterior, têm o corpo como parte indissociável da cognição. Isso principalmente por meio da manifestação cultural do carimbó.

4.1 Carimbó de Martins Pinheiro: Reflexões sobre uma aula/festa

Eu tenho uma tia que ela diz assim oh, ela fala assim, que o conjunto de carimbó Martins Pinheiro, o ritmo é esse aqui oh: Ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, assim que ela fala que é o ritmo,

entendeu é ritmado. [...] é um ritmo assim que, que tu vai dançar, tu vai dançar.
(EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Como disse, a experiência de aprendizado com seu Evandro foi importante para além do momento de aula que tivemos, pois me inspirou a outra atividade pedagógica. O trecho acima é um recorte dessa inspiração. Pontaria, em sua fala, defendia que o ritmo de Carimbó de Martins Pinheiro é não só diferente, mas melhor, em comparação com os outros grupos da região. Ele convida quem o presencia a dançar, pois “é um ritmo assim, que tu vai dançar, tu vai dançar”. Essa exaltação do carimbó de Martins Pinheiro me incentivou a promover o contato dos alunos com esse ritmo, de maneira que estes pudessem não apenas ouvir, mas também tocar e dançar.

Vale ressaltar que o carimbó, como caminho pedagógico no ensino de História, já foi utilizado algumas vezes dentro da sala de aula a fim de promover essa aproximação com a cultura afro-brasileira tipicamente amazônica. Em contexto do programa do Mestrado Profissional de História, tive acesso a dois trabalhos importantes. O primeiro deles foi “Carimbó na sala de aula: aprendizagem histórica e o patrimônio imaterial sonoro” de Edilson Mateus Costa da Silva e Raimundo Erundino Santos Diniz, publicado entre uma coletânea de artigos no livro “Ensino de história na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas” em 2023, organizado pelo ProfiHistória Campus Ananindeua/PA. O segundo foi a dissertação defendida por Mariti Sousa Mota, intitulada “Amazônia Afro-indígena: A Cultura do Carimbó e o Ensino de História em Marabá-PA”, que se encontra entre as dissertações do programa existente na UNIFESSPA.

Ambos os trabalhos apresentam possibilidades didáticas do carimbó como ferramenta para uma aprendizagem histórica. No artigo de Silva e Diniz (2023), os autores abordam a potencialidade de trabalhar em sala de aula, por meio da musicalidade do carimbó, temas como o patrimônio imaterial cultural do Brasil, utilizando o ritmo paraense para uma educação patrimonial. Na dissertação de Mariti Sousa Mota (2022), o carimbó surge como elemento da cultura local que serve de ferramenta para o ensino de História, através de seus elementos culturais, como fotos dos instrumentos e análises de músicas.

Estas pesquisas demonstram a viabilidade em trabalhar o carimbó em sala de aula, afim de promover um ensino de História que seja antirracista ao passo que também ensina sobre História e cultura afro-indígena, além da própria história local. Pensamento que também compartilho e confluio. Em nosso caso, as questões em

relação ao carimbó, levantadas neste tópico seguiram não apenas os caminhos das possibilidades do que pode ser feito. Mas partiram do que foi observado a partir do foi vivido e sentido.

Não irei me ater também a esmiuçar o processo histórico que a manifestação cultural teve em todos esses anos no Pará, apesar de reconhecer a importância dessa discussão, inclusive as pesquisas citadas fazem trabalho relevante nesse sentido. Mas farei a reflexão a partir do que foi experimentado pelos alunos, moradores da vila e por mim durante nossa aula com os mestres do carimbó de Martins Pinheiro. Irei me referir a esse momento de aprendizado como aula/festa.

A partir do sentipensar dessa culminância, irei buscar ampliar alguns dos aspectos da educação histórica da ancestralidade que foram abordados no capítulo anterior, analisando como a História pode ser aprendida a partir do corpo, que ouve, toca, vibra e dança.

Figura 9 - Aula de carimbó de Martins Pinheiro na sede São Benedito



Fonte: Arquivo Pessoal

Nossa aula/festa ocorreu no dia 11 de novembro de 2025, e novamente saímos do ambiente escolar; nosso campo de aprendizado afrodiaporizado, desta vez, foi a sede de São Benedito da comunidade, localizada a algumas quadras da escola. Na foto acima, estão as duas turmas do sétimo ano que participaram do projeto, e ao

centro estão os moradores da vila que também participaram desse momento de aprendizado. Dias antes do ocorrido, convidei Rosinho, um dos batedores do carimbó da comunidade (sentado ao meio no carimbó, logo à minha frente), para que pudesse tocar e ensinar alguns dos alunos a bater o ritmo inconfundível de Martins Pinheiro. Convidei também o ex-aluno da escola e morador da vila, Albert Renan (de camisa branca), e a aluna e moradora, Rihanna (com blusa preta e de saia), para nos ensinar a dançar.

Este foi o primeiro momento de culminância do projeto, que havíamos iniciado no início do ano letivo, e planejado para terminar no mês de novembro. Tempo oportuno, como qualquer outro, para aprender a tocar e dançar o carimbó de Martins Pinheiro. Mas essencial para alinhar esse aprendizado com o ensino de História escolar, levando em consideração ser o mês da consciência negra. Nesse sentido, as DCNERER propõem, entre as ações educativas de combate ao racismo e discriminações, a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20).

Dessa maneira, levar os alunos para aprender o carimbó da localidade é mais que uma postura pedagógica, mas também uma atitude política e social que visa a valorização da ancestralidade negra local, conforme também promove a percepção da influência negra em sua cultura e cotidiano, fortalecendo entre negros e despertando entre os brancos a consciência negra (BRASIL, 2004).

A escolha do carimbó, entre os diversos marcadores de africanidades existentes em Martins Pinheiro, para culminar a busca estabelecida com o projeto Ancestralizando Martins Pinheiro, que visa à valorização da ancestralidade negra local, se deu justamente porque essa manifestação cultural possui raízes históricas ligadas à experiência de negros na diáspora. O dossiê do carimbó, nesse sentido, afirma que:

Grande parte dos registros apresenta o carimbó como uma invenção dos negros escravos que habitavam esta parte da Amazônia no século XVIIv. De acordo com estas considerações, teria ocorrido uma junção do ritmo/dança com elementos da cultura indígena e europeia, dando origem a uma manifestação singular, representada hoje pelos grupos que se espalham como miríades por vários municípios do Estado do Pará, sobretudo, pelos localizados no litoral norte de seu território. (IPHAN, 2014, p.23)

O dossiê produzido pelo Iphan utilizou-se, entre sua metodologia de pesquisa, de entrevistas realizadas nas diversas regiões do Pará que possuem o carimbó como

marco cultural. Ao realizarem o levantamento dos mitos de origem dessa manifestação cultural, sempre se remetem a territórios negros, chegando a citar a comunidade de Martins Pinheiro, como já foi dito no primeiro capítulo. A fala de seu Pontaria reforça essa narrativa ao rememorar seus ancestrais que trouxeram “a cultura deles na mente” e que, segundo nosso guardião da memória, criaram, através da fauna local do mangue, o instrumento que carrega o mesmo nome da manifestação cultural. O documento do IPHAN ainda destaca a influência africana no ritmo do carimbó:

As principais características rítmicas do carimbó são comuns às muitas tradições musicais de ascendência africana. Dentre tais características, tem-se as células rítmicas sincopadas, o contraponto (polirritmia) e a preponderância dos tambores. Segundo Andrey Lima (2014), o entremear percussivo e sincopado dos instrumentos representa um dos elementos mais facilmente verificáveis no que compete à influência africana na musicalidade latina e caribenha, o que inclui o carimbó (IPHAN, 2014, p.38)

Sendo então fruto de resistência dos negros e negras da diáspora africana na Amazônia, o contato direto com o carimbó de Martins Pinheiro permite que os alunos experienciem não somente na teoria: circularidade, corpo-chão e uma sonoridade que revele o encantamento da ancestralidade. Ou seja, aprendam sobre a tradição oral por meio do corpo.

Figura 10 - Tocadores de Carimbó de Martins Pinheiro



Fonte: Arquivo Pessoal

Quando Rosinho (em pé, logo atrás do carimbó), nosso guardião da memória e batedor do carimbó, chegou ao local, a turma já o esperava. Trazendo o instrumento

que domina em sua moto, Rosinho convidou outros antigos integrantes da última formação do grupo de carimbó que existia em Martins Pinheiro para fazer parte da nossa aula/festa: Manoel (de verde com o milho em mãos), Edielson (sentado no carimbó) e Edivano (blusa vermelha, com as maracas).

Ao iniciarmos, após apresentar nossos mestres para os alunos, pedi para que estes ficassem à vontade para tocar e nos ensinar na medida do possível. Rosinho respondeu que primeiro eles iriam aquecer os instrumentos. E foi assim, posicionados ao redor do grupo, começamos a ser encantados por essa sonoridade afro-ancestral. Esse conjunto de instrumentos configura uma cultura acústica, que remete à ancestralidade afrodiaspórica presente na comunidade. José de Sousa Miguel Lopes (1999), ao estudar a força da oralidade em Moçambique, afirma que:

Numa cultura acústica, a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. (LOPES, 1999, p.69)

Podemos dizer que o carimbó de Martins Pinheiro funciona como esse artifício de memória (LOPES 1999), presente na realidade dessa comunidade. Assim, a sonoridade do ritmo “tá gostoso, tá gostoso, tá gostoso, tá gostoso” que esses instrumentos reproduzem (como relatou Pontaria em sua narrativa), possibilita que estejamos em contato com uma expressão de sua tradição oral, capaz de ensinar sobre sua história local, como de fazer a ligação dessa memória com sua trajetória negra e quilombola, logo com sua ancestralidade afro-diaspórica.

Luiz Augusto Pinheiro Leal, no artigo “Cultura acústica aplicada ao Ensino de história da África: Ações de docência no Pará”, ao discorrer sobre as possibilidades de uso dos instrumentos da capoeira para se ensinar História da África, afirma que os instrumentos musicais permanecem servindo para a manutenção de uma memória lúdica coletiva. Ao trabalhar essa coletivização acústica no ensino de História, possibilita um reencontro com outras formas de consciência histórica e de saberes relativos a identidades coletivas (LEAL, 2023). O autor ainda conclui:

Longe de tratar a disciplina como algo distante da realidade discente, o manuseio dos instrumentos, por eles, poderá permitir o envolvimento com uma dimensão da acústica africana. O som produzido por cada um dos instrumentos, quando relacionados entre si e à ludicidade com os estudantes, irá favorecer uma compreensão do som como símbolo. Esse, ao invés de se manifestar como substância isolada, se caracterizará por uma interpretação relacional da experiência coletiva. (LEAL, 2023, p.277)

Essa proposição de Leal está alinhada com o que propomos na Educação Histórica da Ancestralidade: uma pedagogia alternativa que considera saberes não hegemônicos, geralmente ignorados na escola, para o ensino de História. Em nossa aula/festa nossos alunos puderam então vivenciar essa dimensão da cultura acústica africana ao buscarem aprender a tocar o ritmo do carimbó de Martins Pinheiro com nossos mestres.

Figura 11- Discentes aprendendo a tocar o carimbó de Martins Pinheiro



Fonte: Arquivo Pessoal

Assim em contato com o carimbó, o milheiro, as maracas e a sonoridade produzida por esses instrumentos, os alunos acabam por acessar essa memória lúdica que permeia a história de Martins Pinheiro, tendo acesso também a uma identidade coletiva associada a essa acústica africana que nasceu na diáspora na Amazônia. Daí dizer que o aprendizado histórico que tivemos nesse momento se deu por meio do corpo.

Esse aprendizado se deu também através da dança. Venho chamando esse momento como aula/festa pelos elementos que tivemos a oportunidade de experimentar nesse dia. Música, dança e alegria. Elementos que compõem a rica expressão que chamamos de carimbó. O dossiê do carimbó (2014) destaca:

O carimbó é bem característico em cada uma das regiões que compõem o Estado do Pará, tendo, portanto, ritmos e formas de dançar peculiares, ainda que mantendo a mesma estrutura. Na maioria das regiões pesquisadas, como citado anteriormente, ressalta-se a dança com movimento circular, onde o homem, sempre à frente, conduz sua dama em torno de um círculo,

cortejando-a e orientando a evolução dos passos. Nos vários lugares onde a dança é praticada, suas peculiaridades estão imersas na configuração socioespacial que indica a forte remissão a aspectos e elementos do meio ambiente, assim como a eventos significativos sedimentados na memória coletiva de suas populações. (IPHAN, 2014, p.34)

Dessa maneira, ao nos colocarmos em roda para aprender a dançar o carimbó, passamos a ter contato com o corpo enquanto território de memória, que ao se movimentar de lá para cá no ritmo do carimbó, transita entre a ancestralidade negra afro-ancestral e as experiências locais difundidas nas diversas regiões do Pará.

Figura 12 - Dançarinos de Carimbó de Martins Pinheiro



Fonte: Arquivo Pessoal

Sandra Petit (2015), ao desenvolver a metodologia que ela denominou de Pretagogia, vai buscar na dança de matriz africana a principal ferramenta no desenvolvimento de sua proposta pedagógica afrocentrada. Cunhando o conceito de "Corpo dança afro-ancestral", Petit se refere aos elementos filosófico-pedagógicos que compõem as danças afrodescendentes e que podem ser aprendidos por meio da dança. Petit afirma que:

Ao executarmos danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz as vivências das rodas, de baixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças. Nessas rodas, o elemento fogo tem tido uma participação importante como forma de nos unir, confortar, limpar, energizar. O domínio do fogo já constitui em si motivo de celebração, de agradecimento pela vida. E cada festa popular e/ ou religiosa que atualiza esse sentimento pela dança nos faz reviver algo dos primórdios das reuniões em torno das fogueiras (PETIT, 2015, p. 72)

Dançando carimbó, mais uma vez entramos em contato com aspectos da ancestralidade afro-diaspórica presente na comunidade, que jamais poderíamos aprender enfileirados em nossa sala. Adentramos em um lugar de memória que nos conecta com o continente africano, ao passo que também aprendemos sobre a resistência dos homens e mulheres que, através de seu corpo dançante, não se sujeitaram às tentativas de destruição de sua humanidade impostas pelos colonizadores.

O corpo dançante dos nossos alunos em acesso a um legado corporal africano diaspORIZADO em resistência no Brasil, fortaleceu o que vim propondo desde do início do projeto, Ancestralizando Martins Pinheiro, de uma educação que se faz através da sensibilidade, que permite perceber o encanto das referências históricas que estão no cotidiano dos discentes (OLIVEIRA, 2005). O carimbó enquanto esse Corpo Dança afro-ancestral apresenta essas características que remetem a cosmovisão africana, que podem ser observadas e experimentadas enquanto dançamos.

Figura 13 - Dançando carimbó de Martins Pinheiro



Fonte: Arquivo pessoal

Em certo momento de minhas tentativas de dançar, Rosinho, percebendo minha frustração talvez, deixou de tocar, veio ao nosso encontro e disse: “o senhor já ouviu falar que a dança do carimbó só faz arrastar o pé? Quem não sabe fazer só faz assim, arrastando o pé, professor” (Rosinho em aula festa).

Em aula/festa, dançando carimbó, estávamos vivenciando para além das linhas dos cadernos, mas com nossos corpos em movimento em contato com o chão, arrastando o pé, da ancestralidade negra que foi fecundada nesse solo amazônico. O carimbó, nesse sentido, permitiu que todos que estavam ali, mesmo os que não dançaram, ou os que, como eu, tinham poucas habilidades para dança, pudessem ser incluídos nesse viver uma outra forma de aprender História. Eduardo Oliveira, ao discorrer sobre o corpo ancestral, vai afirmar que:

Antes de mais, o corpo é chão. Mais que território da experiência, o corpo é o território da cultura. É nele que se movimenta o tempo da ancestralidade (Corpo Ancestral) e dele emerge uma Ética do Corpo. O corpo é uma singularidade e uma estrutura ao mesmo tempo. Aqui o corpo não é pensado. Tudo é pensado através do corpo. (OLIVEIRA, 2005, p.307)

Em confluência com Eduardo Oliveira e a Filosofia da Ancestralidade (2005), podemos ver no corpo em contato com o chão, dançando carimbó, o movimento da ancestralidade. E a vivência de um ensino de História que se acessa não apenas no mundo das ideias (para usar um termo platônico), mas surge do chão e do corpo. Com os pés se arrastando, aprende-se sobre a ancestralidade negra da comunidade; com o corpo pensante, aprende-se a valorizar a cultura local experimentando-a.

Enquanto estávamos na roda do carimbó, experimentando os saberes afro-diasporizados propagados pela circularidade, uma das características mais instigantes do corpo dança afro-ancestral foi o riso. Do início ao fim de nossa aula/festa, desde o primeiro baque no carimbó dado por Rosinho e do primeiro rodar de saia feito pela Rihana, estávamos envolvidos em uma atmosfera de alegria. Não estranhamente, usa-se o termo “brincadeira” em muitas localidades para referenciar uma roda de carimbó. O termo aparece em muitas manifestações dançantes e coletivas de raízes afro-brasileiras (PETIT, 2015). Sandra Petit destaca que:

Essa dimensão de brincadeira, dessas expressões dançantes, assenta-se no sentimento comunitário, na capacidade da criatividade, na manifestação da gestualidade, na celebração e no caráter festivo, na sociabilidade. É, sobretudo, um espaço permeado de alegria (PETIT, 2015, p.85)

Nossa aula/festa foi esse espaço de alegria onde a ancestralidade afro-diaspórica pôde ser experienciada através da brincadeira do Carimbó. Esse espaço, caracterizado pela circularidade, permite a horizontalização das relações, exemplificada quando Edvano, uma pessoa com síndrome de Down, ensina os alunos a tocar

maracas (imagem 11), ou quando o professor, ao não ter nada para ensinar, se dispõe a aprender a tocar e dançar carimbó.

Chegando ao fim de nossa aula/festa, fiz um novo convite aos nossos mestres, para que pudessem junto da turma realizar uma apresentação durante a feira cultural que ocorreria no final daquele mês no dia da consciência negra. Pedido aceito com alegria, ia ter carimbó de Martins Pinheiro escola.

4.2 Feira Cultural Negritude no campo das mangabas: O projeto volta a escola.

A aula/festa do carimbó de Martins Pinheiro foi nossa primeira culminância do Projeto Ancestralizando Martins Pinheiro, e a última experiência fora das paredes da escola. Chegou a hora, então, do projeto voltar ao ambiente físico escolar. Nossa segunda culminância ocorreu no contexto da feira cultural que ocorre anualmente. Este ano, em conversa com a coordenação, sugeri que voltássemos a centralizar o conteúdo da feira nas questões raciais, visto que ela seria realizada no dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Propus então que retomássemos o tema “negritude no campo das mangabas”, tema que havíamos trabalhado em 2022.

Quando pensei no tema em 2022, já tinha em mente que a feira suscitasse na escola uma postura político-pedagógica que trouxesse para o ambiente escolar elementos da cultura local que carregassem as africanidades presentes na região. Foi com este mesmo intuito que sugeri a retomada. Em 2025, no entanto, por conta dos imprevistos que infelizmente têm se tornado comuns no segundo semestre, como a falta de transportes escolares, o tempo para trabalhar estes elementos com os alunos em sala ficou reduzido.

Diante do infortúnio, optamos que os subtemas que cada professor e turma iria expor na feira seguiriam os que havíamos trabalhado anteriormente no período do desfile escolar de sete de setembro. O tema central do evento do desfile cívico estava relacionado às discussões sobre natureza e sustentabilidade, com os seguintes subtemas e turmas: O Pará no foco do mundo (Educação Infantil), Proteção ambiental: desmatamento e queimadas (PEB I), Recursos hídricos: aprendendo a usar para não faltar! (8º Ano), Transição energética (7º Ano A), Vozes ancestrais para um presente preservado (7º Ano B), Comunidades tradicionais e territórios sustentáveis (9º Ano), Resistência cultural: objetos sustentáveis na região ribeirinha de Maracanã (6º ano B).

Figura 14 - Fachada da escola com o banner da feira cultural



Fonte: Arquivo Pessoal

Se tratando de um evento interdisciplinar, sugerir aos amigos de profissão que tivessem o empenho de adequar cada subtema às questões étnico-raciais e à relação com a cultura local, para que todos estivessem dentro do tema proposto. Pedido que foi aceito e posto em prática Dessa maneira, a feira cultural, que ocorreu no dia 20 de novembro de 2025, foi denominada de “Negritude no Campo das Mangabas II: A valorização da cultura negra na construção de um futuro sustentável”.

A feira cultural, enquanto prática pedagógica, é uma das oportunidades valiosas de se trabalhar um ensino que fuja da educação bancária denunciada por Freire (1987). Tendo em vista que o evento é pensado de maneira que os alunos sejam protagonistas das exposições apresentadas em sala, assim como das apresentações culturais que ocorrem durante o evento. Sobre esse assunto, Maria José Dantas e Cleany Oliveira de Jesus (2020) utilizam o conceito de “Pedagogia da Feira” para se referir a este evento pedagógico que acaba por moldar formas específicas de se aprender e ensinar através das celebrações e exposições (DANTAS; JESUS, 2020).

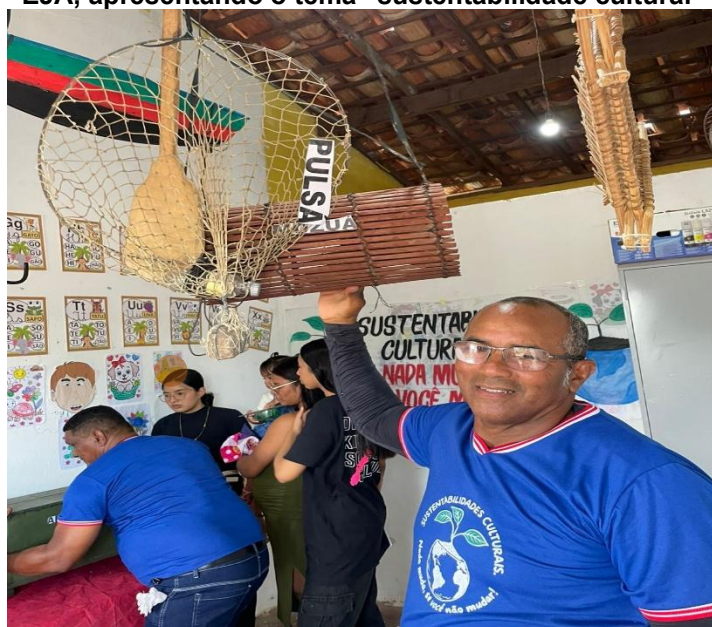
As autoras afirmam que a feira cultural se trata de “um saber, produzido e elaborado em grupo e exposto para o público, com o objetivo de transmitir conhecimento.” (DANTAS; JESUS, 2020, p. 73) Essa coletividade proporciona que os alunos aprendam enquanto eles mesmos produzem o que vai ser exposto durante a feira.

Figura 15 - Brinquedos de origem africana, produção da turma PEB I



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 16 - Evandro dos Santos (Pontaria) turma da EJA, apresentando o tema “sustentabilidade cultural”



Fonte: Arquivo Pessoal

Tendo um empenho mútuo entre os funcionários, destaco que o evento em sua totalidade foi bem-sucedido. Justifico a menção ao sucesso, por possibilitar que as turmas de todos os níveis de ensino que a escola oferece, pudessem se relacionar com os temas étnico-raciais. Também por identificar que os saberes outros estiveram como protagonistas durante toda a feira, como pode ser observado na figura 16, em

que seu Evandro, junto de sua turma, apresentava o tema “sustentabilidade cultural” a partir de seu conhecimento prévio de técnicas e ferramentas de pesca artesanal.

Para o projeto “Ancestralizando Martins Pinheiro”, A feira cultural foi a oportunidade de retornar para a escola com as respostas que fomos buscar na comunidade sobre sua ancestralidade negra. Assim, tendo ficado responsável pela turma do sétimo ano B, pedi à coordenação que nossa exposição não tivesse o mesmo subtema trabalhado durante o desfile cívico, mas que pudéssemos apresentar à escola o que havíamos aprendido com os moradores e guardiões da memória de Martins Pinheiro através de sua tradição oral.

Figura 17 - Turma do sétimo ano B, expondo o tema “Ancestralizando Martins Pinheiro”

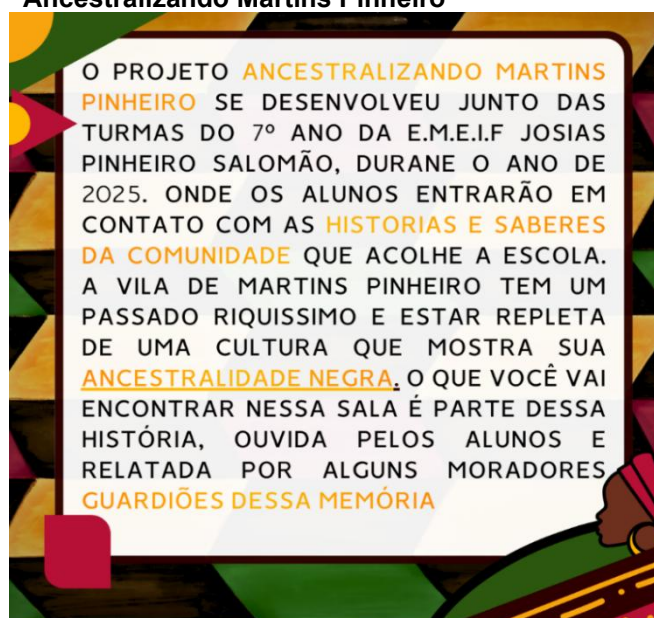


Fonte: Arquivo pessoal

Maria Dantas e Cleany de Jesus ressaltam que uma das vantagens que podemos encontrar na realização de feiras culturais na escola é que essa prática pedagógica incentiva que os alunos exerçam sua autonomia e criatividade durante o processo de produção (DANTAS; JESUS, 2020). Nossos alunos (as), durante todo o período de preparação para a exposição, tinham um interesse primordial: “professor, nós queremos é dançar”. Inspirados pós-aula/festa, entre tudo o que havia proposto para apresentarmos, era o carimbó de Martins Pinheiro, o aspecto da ancestralidade negra local, que eles mais queriam mostrar. Daí o motivo das roupas de carimbó durante a Feira Cultural (Figura 17).

A composição da nossa sala para expor o que aprendemos foi a partir de cartazes contendo as transcrições de algumas falas recolhidas durante as aulas fora do ambiente escolar. Além disso, foi exposto também trechos de entrevistas feitas por mim com outros moradores, que as turmas não tiveram a oportunidade de ouvir. Além disso, os alunos escreveram em tecido de juta palavras-chave que foram ouvidas no projeto: Ancestralidade, quilombo, carimbó e resistência. Ao centro da sala estavam os instrumentos do carimbó da comunidade. Abaixo encontram-se algumas imagens de nossa exposição:

**Figura 18 - Cartaz de apresentação da sala
“Ancestralizando Martins Pinheiro”**



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 19 - Alunos apresentando a História de Martins Pinheiro por meio das transcrições.



FONTE: Arquivo pessoal

Figura 20 - Turma do 7º ano B durante a organização da exposição



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 21 - Welligton Cardoso, porteiro da escola tocando carimbó



Fonte: Arquivo Pessoal

A feira cultural, sendo um lugar de trânsito e exposição, tem entre seus objetivos receber convidados que possam ouvir o que está sendo ensinado pelos

alunos. O público que fez a visita nesse dia foi composto por alunos de outras turmas e por moradores da comunidade, além dos próprios funcionários da escola. Previamente posicionados pela sala, os alunos recebiam os visitantes e explicavam a partir do que aprenderam sobre a tradição oral da comunidade, incentivando quem chegava para ler as transcrições e assim poder conhecer sobre a história local, através das falas de seus próprios moradores.

O momento proporcionou experiências riquíssimas, repletas de um aprendizado que apontava diretamente para o resultado da educação histórica da ancestralidade. Como, por exemplo, uma ex-moradora da comunidade acompanhada de seus netos, após passar por toda a exposição, se aproxima e diz estar muito orgulhosa de ver as falas de seus amigos dentro da escola. Voltando-se para seus netos, diz: “Estão vendo? Essa é nossa história, nossa origem”. Isso é educação que se faz por meio do encanto, da sensibilidade.

Outra experiência que me encantou foi a protagonizada pelo funcionário da escola Wellington Cardoso, que ao entrar no ambiente, deparando-se com os carimbós no meio da sala, sentou-se e começou a tocar (Figura 21). O diretor da instituição, Robson Botelho, também morador da vila, o acompanhava na ocasião. Ao ouvir a sonoridade criada por Wellington, começou a dançar, chamando os alunos para o acompanhar. Isso é ancestralidade, através do corpo.

Em outro momento, como quem vê uma nova versão de um filme, vejo a cena que aconteceu em 2022⁹ repetindo-se. Estando fora da sala, novamente retorno, atraído pelo ritmo do carimbó de Martins Pinheiro. Dessa vez, não volto preocupado com a integridade dos instrumentos, mas encantado pela força da ancestralidade que tomava forma por meio do carimbó, que mais uma vez enchia o ambiente de alegria.

Ao entrar em sala, encontro o lugar cheio, roda aberta, e o ritmo envolvente do carimbó ecoando. Alguns membros do grupo, chegando antes do horário que havíamos combinado para sua apresentação, juntaram-se a Wellington e ao professor Junior, docente de educação física da escola (com a farda da instituição, sentado no carimbó na figura 22), e começaram a tocar. Movimento que foi logo acompanhado por algumas alunas que apresentavam a exposição, que, deixando os cartazes por um tempo, passaram ao meio da roda e dançaram.

⁹ Faço o relato do ocorrido no fim do primeiro capítulo deste trabalho.

Figura 22 - Carimbó de Martins Pinheiro na sala de aula



Fonte: Arquivo Pessoal

A ancestralidade não pede licença, ela não espera a hora marcada, não se prende aos limites impostos pela colonialidade que tenta superá-la. Ela se oportuniza na ocasião e faz festa. Foi esse espírito que foi capaz de reexistir diante das mazelas do escravismo, principalmente através de um legado corporal africano que se multiplicou através de expressões não verbais na diáspora (OLIVEIRA, 2005). Como podemos confluír com Sandra Petit na citação a seguir:

Mas foi por intermédio da musicalidade e da dança que os afrodescendentes conseguiram influenciar, de modo mais profundo, a população em geral pela capacidade de integração, de astúcia e de apropriação de práticas corporais e espirituais católicas que foram fortemente africanizadas, da que de modo dissimulado, dentro do contexto de interdição, de demonização e de intolerância em vigor. Dessa forma, pode-se dizer que os/as afrodescendentes conseguiram, em grande parte, transformar as interdições a que eram submetidos/as em reapropriação, perpassando as danças pela ética e pela estética negras. (PETIT, 2015, p.95-96)

O que seduziu o público para dentro da sala? Se não foi o encantamento da ancestralidade que se alastrava através dos batuques no carimbó e os movimentos circulares das discentes ao acompanhar o ritmo dançando. *Corazonando*, sobre esse momento em específico, me faz lembrar o que diz Eduardo Oliveira ao parafrasear Paulo Freire: “Ninguém se encanta sozinho, ninguém encanta ninguém, encanta-se

sempre em coletividade” (OLIVEIRA, 2005, p. 248). Vejo então neste evento não programado a realização de uma educação feita em coletivo, uma educação histórica feita ali, sob meus olhos, através do encanto do carimbó, que sensibiliza, educa e ensina a valorização da ancestralidade negra dessa comunidade.

Essa educação/encantamento feito em coletivo foi um dos principais objetivos que busquei com o projeto Ancestralizando Martins Pinheiro. Foi o motivo também de que, ao planejar a culminância do projeto exposta na feira cultural, considera-se convidar o grupo de carimbó da comunidade para tocar e dançar com os discentes. Afim de proporcionar a integração da comunidade à escola, com a intenção de suscitar na instituição a valorização da tradição oral que a cerca.

Figura 23 - Momento de apresentação do grupo de Carimbó de Martins Pinheiro e discentes na Feira Cultural



Fonte: Arquivo Pessoal

O momento de apresentação das discentes, acompanhadas do grupo de carimbó de Martins Pinheiro, foi um dos eventos mais prazerosos que já vivi e pude participar como professor. Circularidade, corpo-chão e carimbó, ancestralidade negra local no palco da escola. Durante o período em que estou como docente nessa instituição, já presenciei por algumas vezes danças de carimbó em apresentações culturais, como as que vivenciamos no dia 20 de novembro de 2025. Porém, estes

momentos de dança sempre foram embalados por músicas de artistas regionais através dos aparelhos sonoros.

Dessa vez, era o carimbó de Martins Pinheiro que estava em evidência. O ritmo, a dança, os instrumentos e as pessoas, todos em sintonia fazendo o que aprenderam, não com os livros ou com um aparelho eletrônico, mas por meio da oralidade perpassada de geração em geração nessa comunidade. A coreografia foi encabeçada pelas alunas com a ajuda do nosso professor de carimbó Renan, que ensaiou com elas durante o mês.

Fiz apenas um pedido para o grupo de dança: que pudéssemos incluir na apresentação a “dança do peru”. Dança que tivemos a oportunidade presenciar durante nossa primeira culminância em aula/festa. Na ocasião, nossos mestres nos ensinaram que não era qualquer um que sabia dançar. A dança consiste, em pequenos passos arrastados com as pernas semiflexionadas imprimindo força. Onde um cavalheiro corteja a dama enquanto ela tira de sua boca um lenço que este apanha também com a boca do chão.

De acordo com nossos guardiões da memória, haviam alguns poucos cavalheiros que sabiam dançar a dança do peru. E entre as damas da comunidade, Dona Maria, era a mestre nessa dança tradicional do carimbó. Dona Maria, é mãe de Rosinho o integrante do grupo da comunidade. Antes da culminância da feira cultural, a convidei para fazer parte de nossa apresentação (figura 24), afinal de contas, alguém que possui este título dado pela própria comunidade, tem algo a ensinar.

Figura 24 - Dona Maria, Renan e Edvano dançando a dança do Peru



Fonte: Arquivo Pessoal.

O corpo dançante de Dona Maria no meio da roda, dançando uma dança afro-ancestral como é o carimbó, é tradição viva em movimento. É ensino de história que se faz, valorizando os saberes dos mais velhos. É aprendizado sem palavras, mas que conta história, por meio do corpo. Como diz Hampaté Bâ: “De fato, os gestos de cada ofício reproduzem, no simbolismo que lhe é próprio, o mistério da criação primeira, que, como foi mostrado anteriormente, ligava-se ao poder da Palavra” (BÂ, 2010, p. 185).

Com o carimbó no palco do evento pedagógico promovido pela escola no dia da consciência negra, culminamos nossa última atividade do projeto Ancestralizando Martins Pinheiro, promovendo o contato pessoal dos guardiões da memória da comunidade com os discentes. Ao chegar ao fim da apresentação, alguns membros do grupo perguntaram se ainda iriam voltar para tocar. O que respondi positivamente. Porém, logo depois, fui comunicado pela coordenação que já estava tarde e iriam dispensar os alunos. O que não impediu o grupo de voltar ao local. Quando os alunos já haviam saído e eu também fazia o percurso de ir embora, fui atraído novamente pelo batuque do carimbó.

O grupo estava lá, sem plateia dessa vez, mas cheio de alegria tocando o carimbó de Martins Pinheiro. Afinal, ainda tinha algo a ser dito através de sua sonoridade e a falta de tempo não iria impedi-los. Relato essa experiência para dizer que, apesar desse evento ter sido a última culminância do projeto desenvolvido com os alunos, ainda tem muita coisa a ser dita.

Infelizmente, a falta de tempo e os imprevistos que ocorrem durante o ano letivo não possibilitaram que todos os moradores que eu gostaria que tivessem feito parte do projeto com os alunos pudessem ser ouvidos. Foi pensando nessa impossibilidade de promover um momento com alguns moradores que resguardam em sua memória algo sobre a história da comunidade, que pensei em uma forma de “vencer o tempo”, como fizeram os membros do grupo de carimbó. É com esse intuito que propus como produto dessa dissertação um documentário que possibilitasse ouvir a memória viva de Martins Pinheiro, a fim de que, por meio desse gênero audiovisual, pudessemos, por meio dessas vozes, conhecer mais sobre a ancestralidade da comunidade.

4.3 Documentário: A semente do Carimbó: Ancestralidade negra em Martins Pinheiro.

Iniciei esta pesquisa com a intenção de ir ao encontro daqueles que pudessem, de alguma forma, atestar, por meio de sua oralidade, a ancestralidade negra e quilombola da comunidade de Martins Pinheiro. Para que, confluindo com suas vozes, alcançasse um ensino de História que, por meio da história local da comunidade, fosse contracolonial e antirracista. Os contatos com esses moradores deram-se de duas maneiras: por meio das aulas fora do ambiente escolar, no contexto do projeto Ancestralizando Martins Pinheiro, tendo os alunos como companhia. E por meio de entrevistas orais feitas por mim durante o ano de 2025 com outros moradores que não estiveram em contato com os discentes.

O documentário que surgiu como resultado destes contatos, produzido intencionalmente para ser a dimensão propositiva desta pesquisa, é o que vai ser descrito neste último tópico. Optei por seguir o ritmo da narrativa, que é introduzida a partir do segundo capítulo, que consiste na descrição e análise do que foi desenvolvido. Dessa maneira, farei algumas reflexões conforme for descrevendo o roteiro e falas que protagonizam esse documentário.

A escolha desse recurso audiovisual para ser o material didático pedagógico resultante dessa pesquisa, fundamenta-se no fato que o documentário permite que as vozes da comunidade sejam ouvidas. Vozes essas, como já afirmei anteriormente, nunca deixaram de falar, mas que a colonialidade tentou silenciar. Diante disso, minha iniciativa não consiste em dar a voz ou em apenas mostrar os rostos daqueles que resguardam a tradição oral de Martins Pinheiro. Mas, de novo, reaprender a ouvir.

A partir dessas vozes, então, poderemos aprender sobre a ancestralidade negra da comunidade, não mais por meio da história oficial do município ou por fontes literárias, como as utilizadas anteriormente neste trabalho. Mas pela tradição viva acessada por meio da memória, que por sua vez é expressa na fala, nos gestos, nos silêncios e na cultura dos protagonistas desse documentário.

Estes, que venho chamando de protagonistas, são oito moradores da comunidade, que se disponibilizaram a compartilhar suas memórias e saberes. Nossos guardiões da memória são: Evandro dos Santos, Edno dos Santos, Rozo Teixeira, Deuzarina Souza, Raimundo Ribeiro, Maria Oeiras, Abert Renan e Rihana Evilyn.

Inicialmente, ao planejar o documentário como proposta de produto pedagógico para essa dissertação, pensei em estruturá-lo a partir do roteiro de perguntas feitas aos nossos guardiões da memória. No entanto, quando me ponho a sentipensar sobre como as entrevistas ocorreram, percebo que nem mesmo essas se prenderam ao roteiro. Mas ocorreram em tom de conversa, de forma fluida, seguindo o ritmo ditado por eles. Com isso, a estrutura do trabalho buscou também essa fluidez. De maneira que o roteiro final foi se construindo em grande medida pautado em suas falas.

O título deste documentário, por exemplo, “A semente do Carimbó”, foi inspirado na narrativa de Evandro dos Santos feita durante sua aula, já descrita no segundo capítulo desta dissertação. Na ocasião, Evandro, por mais de uma vez, utilizou-se da metáfora da “semente” para referir-se à sua própria ancestralidade, como também para colocar a comunidade como “local gênese” do carimbó. É a manifestação cultural do carimbó que, por sua vez, foi o assunto que mais se destacou nas falas dos nossos guardiões. Por conta disso, tornou-se também o tema maior do documentário, servindo como fio narrativo que permitiu o acesso aos demais assuntos sobre a ancestralidade negra na comunidade.

Figura 25 - Capa do documentário



Fonte: Arquivo pessoal

Cabe salientar que, ao afirmar que as falas dos moradores deram a direção para a estrutura do documentário, não pretendo eximir minha subjetividade. Pelo

contrário, foi ao corazonar com as experiências de escuta dos moradores que minhas decisões estéticas e narrativas emergiram. Assim, o resultado final da produção consistiu em um vídeo de 34 minutos e 01 segundo de duração¹⁰, dividido em seis seções com os seguintes temas, respectivamente: “Ancestralidade negra”; “De Vila Chata a Martins Pinheiro”; “A semente”; “A devoção ao Santo Preto”; “Como essa semente foi plantada?” e “Ancestralidade por meio do corpo”.

O documentário está disponibilizado pela plataforma de vídeo YouTube, sendo acessado por meio do seguinte link: <https://youtu.be/DiCjoVKeea0>. Faço a sugestão ao leitor dessa dissertação de assisti-lo antes da leitura das próximas páginas.

A cena de abertura do documentário é uma sequência de imagens que ambientam a comunidade, apresentando alguns de seus aspectos naturais, ao passo que demonstram também a memória presente naquele território. Sobre essas sequências de paisagens, está a voz em off de Evandro dos Santos, com a seguinte narrativa:

vocês sabiam dessa história gente, como foi que surgiu o carimbó? vocês sabiam essa história da região do campo das mangabas, que o próprio homem destruiu a natureza, mas a natureza, a natureza ela repôs depois de novamente, ela reconstruiu novamente, aí o campo da mangaba, foi reconstruído pela própria natureza, o nosso carimbó foi plantado a semente em Martins Pinheiro. E as raízes surgiram em Cafezal e Marapanim. Mas a semente foi plantada em Martins Pinheiro. aqui foi que surgiu, o carimbó, lá pelo esse povo do passado, lá pelos nossos ancestrais, olha o tempo que faz, olha o tempo que faz (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Este trecho foi retirado do vídeo gravado no dia da aula protagonizada por Evandro, em que o morador ensinou os alunos a partir de suas memórias. Neste momento em específico, nosso guardião da memória, caminhando para a conclusão de sua narrativa, decide retomar alguns dos temas que ele havia abordado anteriormente, fazendo uma espécie de resumo. A escolha desse recorte para iniciar o documentário ocorreu por este apresentar em essência uma fala com fortes marcas contracoloniais.

Antônio Bispo, ao definir o contracolonialismo, vai afirmar que “O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você

¹⁰ A duração do documentário foi pensada de maneira que o mesmo pudesse visto durante o período de uma aula. Que tem em média 40 a 45 minutos. Essa escolha foi tomada para que quando assistido houvesse tempo para debate e ou aplicação de outra atividade que partisse do documentário.

me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo” (BISPO, 2023, 36). Quando Evandro afirma que o “campo da mangaba foi reconstruído pela própria natureza”, deparamo-nos com este modo de vida diferente. Que não vê a natureza como “coisa”, mas como força de resistência, capaz de se restabelecer apesar das tentativas de destruição.

O movimento de resistência da natureza, expresso na fala de Evandro, é também o movimento da ancestralidade negra na comunidade. Essa é representada nas vozes de todos que compõem o documentário. É nítida nessa fala de abertura, principalmente ao introduzir a metáfora da semente para se referir ao processo de origem do Carimbó, uma semente plantada, como diz Evandro, “lá por esse povo do passado, lá pelos nossos ancestrais”. Tendo então como prólogo essa fala contracolonial de autoria de Evandro dos Santos, iniciamos o documentário ouvindo em seguida o carimbó de Martins Pinheiro, tocado pelo grupo de carimbó que se apresentou na feira cultural. O som em específico foi gravado no momento descrito no final do tópico anterior.

Seção 1 “Ancestralidade Negra”

A primeira seção do documentário intitulada de “Ancestralidade Negra” é composta pela fala de três dos nossos guardiões: Evandro dos Santos, Edno dos Santos e Rozo Teixeira.

Nesta seção o tema central dos depoimentos dos nossos guardiões da memória é sobre como a comunidade foi formada naquela região. O primeiro relato é de Evandro dos Santos, abrindo com um trecho que já foi transcrito no último tópico do segundo capítulo (p.78). Na ocasião, Evandro, mas uma vez retomando a analogia da semente, a utiliza agora como introdução para se remeter a vinda de seus ancestrais para a região que hoje é Martins Pinheiro. Com uma narrativa tomada de poesia, Pontaria, faz uso de termos como: plantar, germinar e crescer. Antes de afirmar que seus antepassados vieram do Maranhão e que lá teriam sido escravizados.

A narrativa de Evandro, sobre seus ancestrais terem sido um dos primeiros moradores da comunidade, é confirmada por seu irmão Edno dos Santos, o segundo guardião da memória a aparecer no documentário. O trecho que é a primeira aparição de Edno no vídeo também já foi transcrito, encontra-se no primeiro capítulo, no tópico “Ancestralidade negra em Martins Pinheiro” (p. 33). Em sua fala, o professor também

menção o fato de seus antepassados terem sido escravizados e alcançado a liberdade após fuga e estabelecimento na região onde fica a comunidade. Edno e Evandro reafirmam, a partir da memória herdada de seus pais, a ancestralidade quilombola da região.

O relato dos dois irmãos apresenta, a história de sua família, vinculada ao início da formação da comunidade, que, por sua vez, surgiu na região como um lugar de resistência. Algo, no entanto, que está presente no depoimento de Edno dos Santos é que, antes de afirmar o passado de escravizados de seus antepassados, ele liga a *“certeza de que isso é quilombo”* com a chegada dos portugueses na região. Fazendo referência a um empreendimento colonial que houve na região antes da chegada dos seus familiares, ao mesmo tempo nos possibilitando ver uma inversão da lógica da colonialidade. Pois, ao afirmar que o quilombo chegou com os portugueses, Edno contrapõe o discurso do escravizado como mercadoria, enxergado como ser de resistência.

O projeto de expropriação colonial portuguesa no início da povoação da região também está presente no relato do nosso terceiro guardião da memória, que fala nessa seção do documentário. Seu Rozo Teixeira, de 77 anos, é morador da comunidade desde sua infância, sendo um dos mais velhos da comunidade. Foi apontado por outros a conceder a entrevista como *“alguém que sabe contar a história”*. Em nossa conversa marcada por risadas e algumas pausas para rememorar, seu Rozo discorreu da seguinte maneira sobre o início da comunidade:

Foi na época do Major Timoteo num lugar chamado prainha é um lugar que tem acular, município de Magalhães Barata. Aí ele tomou conta dessa area de terra tudinho ai. Ele agarrou, arranjava cada, cada, aqui era o avô dela, o zé como era josé? como era o nome do teu avô? o Zé Coelho, era zé coelho. zé coelho era um aqui, aí o velho Timoteo aqui pro japatiteua. ai em cada área de terra ele butou um guarda costa dele, esse camarada. Que ele sempre, era as pessoas importantes, era major, coronel, tudo era assim. E aí ta, quando ele esse esse, precisava de trabalhador, ai ele agarrava tinha um barco, ele ajustava, ele ajustava, o camarada aqui do Maranhão pra ir buscar, ir lá na África buscar, é gente pra trazer pra cá pra trabalhar, E aí ele ia trazer a carga do barco. E chegava aqui, ele deixava, cem aqui, cinquenta pra ali, e era assim que fui, aí descia, aqui no município de Magalhães Barata em um lugar chamado Algodoalzinho, era ali que era o ninho deles. Ai de lá vamo pra Martins Pinheiro, você vai pra lá, outro já vai ali pro garapédanta, e outro já vai ali pro japatiteua, era assim. trabalhar com seus camaradas ser trabalhador dele. Aí depois foram os outros foram morrendo né, e eles vieram se chegando pra cá. Sei que aí quando nós chegemos pra cá era só eles, é assim. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Ao iniciar seu relato, situando temporalmente a “época do Major Timoteo”, seu Roso nos permite especular sobre o período que pode ter iniciado o povoamento da região. O trecho em que o morador diz: “Era as pessoas importantes, era major, coronel, tudo era assim”, pode fazer referência à prática de conceder patentes militares às oligarquias locais, que se inicia nas primeiras décadas do período imperial, mas que se estende até o início do período republicano. Tomando então a narrativa de Seu Roso sobre o colonizador que ele denomina como “Major Timoteo”, sobre sua participação no tráfico negreiro, podemos vislumbrar que a região começou a ser povoada ainda no século XIX.

Apesar de referenciar o tempo a partir do nome do colonizador, seu Roso, o trecho também apresenta a resistência dos homens e mulheres que foram espalhados na região como tática de ocupação colonial, formando assim um lugar de resistência na comunidade que hoje é Martins Pinheiro. Assim, tendo se formado por escravizados fugidos ou por aqueles que se estabeleceram na terra antes ou depois do fim da escravidão, o fato é que, de acordo com esses relatos, os primeiros habitantes da comunidade foram pessoas de resistência. O que me faz lembrar do que Beatriz Nascimento (2021) afirma ao defender o quilombo como sistema social alternativo: “[...] entendemos que ele se forma mais da necessidade humana de se organizar de um modo específico que não aquele arbitrariamente estabelecido pelo colonizador.” (NASCIMENTO, 2021, p. 115).

Dessa maneira, a comunidade pode se formar a partir da fuga, por meio de negociação e da agência dos seres humanos que foram trazidos para serem escravizados na região, ou até mesmo por ambos os casos, o que considero uma possibilidade mais plausível com base nos depoimentos. Os relatos dos nossos guardiões apontam a ancestralidade negra da comunidade, que se forma primeiro como um sistema social alternativo ao que estava imposto pela colonização. Motivo pelo qual optei por colocá-los na primeira seção do documentário.

Seção 2 “De Vila Chata a Martins Pinheiro”

A segunda seção do documentário tem como seus protagonistas seu Rozo e a professora Deuzarina Souza. O assunto, nesse trecho do documentário, é sobre a mudança de nome da comunidade. Abrindo essa seção, está a professora Deuza com a fala transcrita a seguir:

É assim por que, quando eu trabalhava com a disciplina a gente colocava essas situações, só que eu via assim a não aceitação da comunidade em ser é de família quilombola, porque eles pensavam muito assim, eles questionavam que a comunidade era chamada de pessoas que tinha muito preto, é e eles não gostavam, não aceitavam isso, e eu descobrir né, é com pesquisas eu descobrir o censo do IBGE também vem nos informar que uma parte da comunidade ela é quilombola, e aí é essa aceitação que a gente tem que colocar pra comunidade para que eles possam aceitar. porque a nossa comunidade aqui antes era, existia muitos negros né, muitas pessoas pretas né, como é o certo pra falar. E aí veio a mistura dos dos portugueses né que passaram por aqui na época, e era nessa vila que ela era chamada vila chata, o qual o documento mostra, o livro né da história de maracanã mostra, e era chamada vila chata, inclusive eu morava no sítio, próximo daqui, e quando a minha vó morava, próximo de nós, ela dizia que ela vinha na vila chata, ela não vinha na Martins, porque não era Martins Pinheiro, era vila chata, aí ela dizia vamos, vamos meninos, lá na vila chata. Aí com o passar dos anos foi, foi mudado o nome né vila chata pra Martins pinheiro. Porque existia pessoas de sobrenomes Martins e Pinheiro. Por isso que eles colocaram Martins Pinheiro. (PROFESSORA DEUZARINA SOUZA, REMEMORANDO EM 12/05/2025)

Parte desse depoimento já foi transcrita anteriormente durante o primeiro capítulo, quando busquei entender como os responsáveis pela disciplina de História abordavam em suas aulas a ancestralidade negra local. Professora Deuzarina, anteriormente responsável pelo componente curricular, inicia seu depoimento falando sobre sua percepção a respeito da dificuldade de parte da comunidade em reconhecer sua origem quilombola. O que nos permitiu abordar a força da colonialidade cosmogônica (WALSH, 2009) presente nas questões ligadas à identidade local (p. 46).

O conteúdo da fala de Deuzarina, que ainda não havia sido transcrito nem refletido, mostra que essas questões sobre as identidades coletivas em relação ao passado quilombola também passaram pela mudança de nome da comunidade. A professora afirma que, no período no qual a vila tinha em sua maioria pessoas pretas, a comunidade se chamava Vila Chata. Há também nesse trecho a menção a um processo de “miscigenação” da população local: “a mistura dos portugueses” pode significar um processo de tentativas de embranquecimento da população local, violência essa também oriunda da colonização.

Deuzarina afirma que, ainda em sua infância, sua avó persistia em se referir à comunidade como Vila Chata, mesmo está já tendo recebido um novo nome. Martins Pinheiro, de acordo com o relato da professora, seria então a junção de dois sobrenomes de famílias da comunidade. Discurso que também pude ouvir de outros entrevistados desse documentário. O discurso que se diferenciou desse foi o dado por seu Rozo em sua entrevista. Quando eu perguntei o porquê de se chamar antes Vila Chata, seu Rozo respondeu da seguinte maneira:

Sabe não sei, não tem nem ideia porque era chata. Era chata, hoje já tem gente. Eu tenho um filho, eu esse meu filho que, quando ele chega aqui, "papai como é que está lá chata".

Já depois se juntou com tio dela, com chamado jonas, e o o renato Lourencinho já juntaram quatro, pra se juntarem, pa fizeram uma reunião, pa escolher o o, trocar de nome aqui, porque não pode ficar de chata. Aí já foi o tempo, que eu já começou a chegar mais uma gentezinha, por aí e aí fazendo casa, né vamo trocar, não pode ficar chata. E aí tá, e aí ele foi lá pro Maracanã, chegou em Maracanã, se informou por lá que ele queria fazer, ""não vocês pode fazer ele lá e escolher o nome que você quer". Tá aí tinha um senhor um judeu, que veio aquele tempo, andava só de barco de canoa grande, aí veio embora, se agradou bem ali, assim mais ali embaixo, um pouquinho dali, ali a casa dele era bem ali, pra onde tem aquela rocha lá que desce pra ali sim, aí se agradou pra lá né, aí mandou fazer a casa dele lá, esse judeu. e aí tinha a canoa grande, ajeitou lá o porto pra ajeitar a canoa, aí botou o comércio dele aí, comércio grande. Aí tá, aí era zé martins, o nome dele, zé martins pinheiro. Aí tá, aí de baterem discutir e tal, não mas a gente tem que procurar o nome, de uma pessoa que era, fosse fundador daqui.

Olha não, aí um pego disse, olha na verdade se nós conheceu o fundador daqui não tem. o finado augusto é lá dos padeiro, que é um lugar que tem mais ali, tem gente que tem mais lá embaixo e é lá dos padeiro. Florencinho, é lá da, do agodozinho, florencinho né. Manduquinha, lá do agodozinho, então o seu jonas, com o pai dele, são da da família dos Teixeira, são dali, daquela ponte pra lá do cajueiro, a casa da dos velho lá né dos velho. E então, na verdade não tem, agora tem o nome do meu camarada aí que nós, aquele que também foi um dos afundador. Que é o foi o, era José, era José Martins Pinheiro. Aí ele pegou e disse assim, na verdade é mesmo, é mesmo, seu Jonas o senhor agora, falou a verdade, é certo. Mesmo então vamo levar tirar esse nome desse cidadão, e vamo levar pra maracanã pra registrar, pra nós trocar o nome, aí eles agarraram e fizeram isso e deu certo. Aí botaram pra Martins Pinheiro, o nome do, do dito do camarada judeu que foi um dos afundador, aí trocaram de nome. Mas era vila chata. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Com uma narrativa cheia de detalhes, seu Rozo iniciou sua resposta afirmando que não sabe o motivo de se chamar antes Vila Chata. Sobre sua mudança, o morador reforça a ideia de que foi após a comunidade passar a receber mais moradores que a iniciativa da troca de nome foi tomada. Segundo ele, buscou-se um nome que fosse de um de seus fundadores, que, após reunião, escolheram o sobrenome de um dos moradores mais antigos da região, José Martins Pinheiro.

Minha intenção com essa seção no documentário não foi encontrar a versão final sobre a mudança de nome da comunidade, mas sim apresentar como, de certa maneira, o nome anterior remetia ao período em que a comunidade, em sua maioria, era ocupada pelos homens e mulheres de resistência que foram seus primeiros habitantes. E que essa mudança de nome se constituiu também como uma tentativa de apagamento de parte dessa memória. Algo que não deu certo, visto a insistência de alguns, como a avó de dona Deuza e o filho de seu Rozo, em permanecer chamando a comunidade de Vila Chata.

Seção 3 “A semente”

A próxima seção do documentário, é o ponto de estreitamento das falas com o tema-título dessa produção, que é o carimbó da comunidade. Neste trecho, ouvimos as vozes de quatro guardiões: Evandro dos Santos, Rozo Teixeira, Raimundo Ribeiro e Maria Oeiras, respectivamente.

As imagens de abertura dessa seção mostram o momento relatado no tópico anterior, do episódio em que a sala foi tomada pelos jovens para tocar carimbó. O título "A Semente" remete à metáfora previamente mencionada por Evandro dos Santos, com o intuito de afirmar que Martins Pinheiro é o local de origem do carimbó. Por essa razão, ele é o primeiro guardião da memória a surgir nesta parte do vídeo. Para compreender esta seção, irei transcrever abaixo a fala de todos os nossos protagonistas que dela participaram. Para depois fazer minhas considerações:

Evandro dos Santos:

Você já ouviu falar que o, que o carimbó surgiu em Marapanim? vocês já ouviram falar disso? Já, já ouviram falar que o carimbó surgiu em Marapanim? vocês já ouviram falar que o carimbó surgiu em cafezal? Interior de Magalhães Barata. já ouviram falar? já ouviram falar? Que nasceu em Cafezal? vocês já ouviram falar que Marapanim é a raiz do carimbó? raiz? por que eles querem que fazer com que a gente entenda que lá surgiu o carimbó. mas eu quero fazer uma pergunta pra vocês. se planta a raiz ou é plantada a semente pra germinar, a árvore? É plantada á... semente. E essa semente foi plantada onde? Em Cafezal? Marapanim? Ou em Martins Pinheiro? Lá é a raiz, lá é a raiz. A semente foi plantada em algum canto e eu posso garantir pra vocês, que cem por cento cem por cento a raiz do carimbó hoje é Marapanim, mas a semente foi planta aqui em Martins Pinheiro. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Seu Rozo Texeira:

Já fui criado por eles, fui criado por eles. O carimbó aqui não foi. Foi criado pra essa gente, é foi isso que. Até porque disse assim ""ah o carimbó aqui vai Marapanim", não, aqui quando chegava essa época, de carimbó, aquela gente se juntava, eles criavam três, quatro porco, quando chegava, a época de dezembro, da festa, eles começavam fazer a primeira noitada. Eu me lembro, era pequeno, mas eu me lembro eu, era dia vinte e cinco, vinte e cinco à noite, era a primeira noitada do do carimbó. Ai era vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove. Aí que era pra amanhecer, fim do mês era, eles iam nas casas carimbó de madrugada, batendo aquele carimbó fazendo aquilo, aí o dono da casa se levantava, ainda tinha que dar qualquer coisa pra eles. Aí dava uma coisa com farinha, uma coisa, qualquer coisa que desse pra eles, aí já iam na outra casa fazendo aquilo, é aí aqueles porco que criavam, e aí, cada manhã que, aquele a turma que tava cantando matava aquele porco. essa hora assim, tava pegado, era a noite, tudinho. amanhecia a notícia e o bicho pegado, um time cansava entrava outro, um time cansava entrava outro. E aí, era durante do dia vinte e cinco até o dia vinte e oito, era noitada pra vinte e nove, noitada por conta dele. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Seu Raimundo Ribeiro:

Pessoal, dizem que, uns dizem que fui aqui, que nasceu carimbó, já o pessoal do Marapanim, disse que foi lá em Marapanim. Marajó já que foi no Marajó que nasceu o carimbó, o cafezal já disse que foi no cafezal que nasceu, e aí eu que não sei, Marajó já que foi no Marajó que nasceu o carimbó. e aí é que eu não sei, aonde foi que nasceu. Sei que eu conheci aqui, me criei aqui, aqui eu via, tá ali cantando (RAIMUNDO RIBEIRO, REMEMORANDO EM 24/11/2025)

Dona Maria Oeiras

também eu conheci aqui, no dia da festa, era uma procissão do mastro, tinha na rua pra levantar o mastro. (MARIA OEIRAS, REMORANDO EM 24/11/2025)

Seu Raimundo

é porque o a a por exemplo, ela era a juíza, ela morava aqui né, ela era a juíza da bandeira, eu era o juiz do mastro, morava lá no Rosinho vamo dizer agora ia buscar o juiz do mastro cantando, o grupo do carimbó ia cantando, ela pegava ele com o mastro de ir lá cantando pela rua, de fazer o balão, de ir buscar ela aqui com a bandeira, aí ela saía com a bandeira, ela na frente com a bandeira, o mastro atrás, o mastro atrás, aí até chegar no na sede, ela levantava mastro ficava amarrando, a bandeira no barco ficava lá até dia vinte e seis de, o dia seis de janeiro que era o dia de reis, era quando iam arriar o mastro que, o outro juiz e o outro juiz ia pegar, na arreação. era assim que era aqui nesse tempo (RAIMUNDO RIBEIRO, REMEMORANDO EM 24/11/2025)

Optei por colocar as transcrições em sequência, afim de que pudéssemos ter a dimensão das similaridades de alguns dos discursos. Evandro que abre essa parte do documentário, levanta um questionamento *“já ouviram falar que o carimbó surgiu em Marapanim?”*. Nesta seção minha intenção foi abordar, não onde surgiu ou não, o carimbó, mas como os moradores dessa comunidade, falam com orgulho da narrativa que toma a comunidade como esse lugar de origem.

Esses aspectos remetem diretamente à ancestralidade negra afro-diaspórica das festas em homenagem ao Santo Católico. Essas falas, que apresentam certo tom de disputas, principalmente entre as regiões de Marapanim e Cafezal, podem revelar também uma rede de relações entre as comunidades de negros que se formaram nesses locais. O que Flavio dos Santos Gomes chama de “Campo negro” (GOMES, 1997). Assim, a ideia de Evandro de semente plantada cujas raízes chegam a outros lugares mostra-se cada vez mais instigante. Se olharmos para esse discurso como uma amostra das mobilidades culturais que ocorriam entre as comunidades de resistência.

Outro ponto comum nas falas dos nossos guardiões é o fato de estes, ao se remeterem ao início das festas de carimbó na comunidade, afirmarem que estas sempre aconteciam em comemoração à São Benedito. De acordo com o Dossiê do

Carimbó, grande parte das regiões que reivindicam a originalidade da manifestação cultural apresenta narrativas próximas às dos nossos guardiões nesse sentido.

Nossos protagonistas falam com certo saudosismo de uma época em que estas festas duravam noites e dias. Um período marcado por solidariedade, encantamento e alegria. Aspectos que remetem diretamente à ancestralidade negra afro-diaspórica dessas festas em homenagem ao Santo Católico.

Seção 4 “A devoção ao Santo Preto”

É sobre essa devoção ao padroeiro da comunidade que a quarta seção desse documentário se ambienta. O trecho é composto por duas falas rápidas de Seu Rozo e Professor Edno Sousa, que se unem às que antecederam na seção anterior, mostrando a relação da comunidade com São Benedito. As imagens apresentadas, antes e depois das falas dos nossos guardiões, são do Círio de São Benedito da comunidade, filmadas em 14 de dezembro enquanto ocorria a procissão. A primeira fala é de Seu Rozo:

Porque o São Benedito que era o, era o chefe do carimbó na época né, diz os diz os africanos, aqueles que vieram aí, que ele era, fazedor de festa de carimbó do São Benedito, pra ter uma ideia que até a cor dele, do São Benedito, deu certo com os preto que era do, que era da África, né, e eu acho que o são benedito veio da África também. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Seu Rozo é devoto do padroeiro da comunidade. Sua fala apresenta, mais uma vez, a associação intrínseca do Santo com o carimbó. Neste sentido, o Dossiê do Carimbó traz uma citação que se aproxima e explana esse trecho do depoimento do nosso guardião:

Seguindo por esta trilha, outra referência que unifica a memória dos diferentes grupos acerca das origens é a correlação existente entre festa de santo e carimbó, esse vínculo com o sagrado é construído através da experiência de etnicidade que vincula homens negros ao santo negro. Conforme se observou, a relação entre o carimbó e as festividades de santo é notadamente irredutível do ponto de vista de sua reprodução, sobretudo, nas localidades interioranas, e este fato se torna mais significativo ao se levar em consideração as celebrações em devoção a São Benedito, muitas vezes referenciado como o “santo do carimbó”.

Lelia Gonzalez, no livro “Festas populares no Brasil” (2024), afirma que grande parte das festas brasileiras tem relação com a Igreja Católica e foram introduzidas aqui como estratégia da colonização. No entanto, a autora também afirma que a maior parte dessas festas passou por reinterpretações pós-contato com as culturas

indígenas e africanas. Fazendo com que estes eventos religiosos rompessem com a formalidade imposta pelos colonizadores, desembocando em um catolicismo popular que permitisse mais intimidade e contato direto com os Santos de Devoção (Gonzalez, 2024).

São Benedito, como “santo do Carimbó” e “o chefe do carimbó”, é um bom exemplo do que defende Gonzales (2024), de como as populações negras-indígenas subverteram a ordem estabelecida pelos colonizadores, aproximando-se da religiosidade trazida por estes, incorporando suas próprias afeições e formas de se relacionar com o transcendente. A segunda fala dessa seção, protagonizada pelo professor Edno, ilustra também esse caráter, essa dinâmica cultural presente na devoção a São Benedito na comunidade.

porque o círio, o carimbó, as rezas que, que ainda tem, tradicional né de casa em casa, pelo esse mês de dezembro que vai, agora não porque o circo vai ser no início, logo no primeiro de dezembro. mas durante o mês de novembro pra dezembro, todas as casas precisa receber a imagem do São Benedito, com uma reza, na minha sogra ou sexta feira, quarta tem que ser aquele bom de casa em casa. então se é uma tradição que outra comunidade não tem, rezando, a tradição, de carregar o mastro aqui todo enfeitado com fruta, de bandeira, e o povo tomando cachaça, cantando carimbó na rua, é uma coisa que não tem outra comunidade só nós, faz parte da nossa cultura, faz parte da nossa cultura. (EDNO SOUZA REMEMORANDO EM 21 DE NOVEMBRO DE 2024).

Esse trecho foi uma resposta de Edno dos Santos à pergunta sobre o que ele considerava como sendo aspectos culturais da comunidade. O carimbó e São Benedito aparecem novamente juntos, encabeçando o que nosso guardião afirma ser “próprio” de Martins Pinheiro. Aqui, mais uma vez, nos deparamos com a ludicidade incorporada aos ritos litúrgicos. No vídeo do documentário, enquanto Edno fala, em certo momento podemos visualizar uma das visitas de São Benedito à casa de Rosinho, guardião da memória e batedor de carimbó apresentado no primeiro tópico deste capítulo. Na ocasião, os devotos estavam jogando bingo enquanto recebiam o santo.

Essa junção do profano ao sagrado, exemplificada na fala do nosso guardião sobre o carregar do mastro e da bandeira “tomando cachaça” e dançando carimbó, segundo Lélia Gonzalez, é característico dessa dinâmica cultural de resistência presente nas festas do catolicismo popular. A análise desses aspectos da relação com o São Benedito e a comunidade, sem dúvidas, é instigante e poderia receber um trabalho à parte. Minha intenção, por enquanto, foi a de demonstrar como essa

devoção e a maneira como ela ocorre atestam a ancestralidade negra em Martins Pinheiro.

Seção 5 “Como a Semente foi Plantada”

Essa ancestralidade vai se evidenciando cada vez mais no documentário. A próxima seção, atém-se a mostrar como os protagonistas contam a relação do Carimbó com seus antepassados. Nela temos as falas de Evandro dos Santos, Raimundo Ribeiro, Deuzarina Souza e Rozo Teixeira.

Evandro abre e fecha a quinta parte desse documentário. Sua primeira fala é uma das mais significativas da produção, por englobar muitos dos assuntos que já haviam sido abordados anteriormente no documentário, como resistência à escravidão, o carimbó como herança negra e Martins Pinheiro como quilombo:

como ela foi plantada em Martins Pinheiro? como surgiu o carimbó esse povo, lá da família do meu pai, que era dos tataraneto avô, do meu pai, tataraneto avô, é quase assim que se fala né, é mais ou menos aí, que criaram o carimbó. Quando eles chegaram aqui em Martins Pinheiro essa terra de quilombola, eles chegaram aqui eles tinham a cultura deles, eles trouxeram a cultura deles na mente eles não puderam trazer a cultura deles de lá do Maranhão, fugindo porque não tinha como. Mas a mente deles, eles trouxeram a cultura deles na mente. Então o que eles fizeram quando chegaram aqui. Essa área se vocês não sabem, essa área bem aqui atrás, olha bem aqui, tá aqui, acho que cinquenta metros, mais ou menos sessenta metros, é mangue, tudo mangue aqui atrás, entendeu aí que que eles fizeram, foram até esse mangue. E dentro desse mangue tem uma arvore chamada por siriúba, é a sirubeira. e ela tem uma possibilidade muito grande, e quando ela tá imensa ela quebra, ela quebra, ela tem a facilidade de revoar a raiz e cair, e quando ela cai ela fica ocada por dentro né, ela vai apodrecendo, o amador dela vai apodrecendo, e aí ela fica ocada, é de lá que se tira pra fazer o carimbó, o melhor carimbó é feito da madeira, siriuba siriubeira, esse é o melhor hoje, os cara tá fazendo de qualquer pau, de qualquer madeira, né hoje, tem até tuba que é os cara querem usar como carimbó, mas não o carimbó, ele é feito da siriubeira. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Mais uma vez Evandro menciona seus ancestrais como pessoas de resistência e reexistência. Sua resposta à pergunta levantada por ele mesmo de “como a semente foi plantada” demonstra a capacidade de insurgir, por meio da memória, contra as tentativas de opressão oriundas da colonização. Eduardo Oliveira afirma que:

Os afrodescendentes souberam, mesmo em condições adversas, manter um diálogo criativo com aqueles que lhe impingiram a opressão. Aliados de suas estruturas materiais, reconstruíram simbolicamente o macro espaço africano em suas expressões de corpo no Brasil. Converteram o mito em arma ideológica; revestiram o corpo da sabedoria ancestral que lhe dá forma. Transformaram a desvantagem em vantagem, o desequilíbrio em equilíbrio, a fragilidade em força. (OLIVEIRA, 2005, p. 227)

Ao “trazer a cultura deles na mente”, os ancestrais de Evandro, que ora tiveram que se desprender de suas heranças materiais, acabam por recriar sua cultura nesta parte do nordeste paraense. A ida ao mangue, a utilização de uma árvore nativa já em decomposição para fazer o instrumento carimbó, tornam-se também uma excelente metáfora para essa capacidade de inventar novas formas de vida em um novo território. Uma forma, como afirmou Oliveira, que transformou o desequilíbrio em equilíbrio, fragilidade em força (OLIVEIRA, 2005).

Para Evandro, a semente do carimbó foi plantada em Martins Pinheiro, por meio da memória de seus ancestrais, que, carregados com sua tradição oral, por meio da transcendência, plantaram nessas terras a semente da ancestralidade, que fez germinar imanentemente a manifestação cultural do carimbó.

A força da tradição oral na germinação e crescimento do carimbó da comunidade também está presente nas falas dos próximos guardiões dessa seção. A seguir estão as transcrições das falas de Seu Raimundo, Dona Deuzarina, Seu Rozo e, finalizando, com a fala de Evandro:

Seu Raimundo

naquele tempo, que eu me entendi, eu me criei com meu avô, o meu avô era um dos dos mestre do carimbó aqui, e eu ele ia passar de onde cantava, e eu ia me sentar no lado dele e conhecia, apreciando e pegando o gosto também, que no certo tempo eu já ajudava, não cheguei a ajudar ele porque, ele morreu, mas eu os que ficaro, ainda ajudei cantar também. (RAIMUNDO RIBEIRO, REMEMORANDO EM 24/11/2025)

Professora Deuzarina

eu sou eu sou neta de uma pessoa preta né, minha vó era negra mesmo, uma preta linda e e o meu avô era descendente de português era, era o esposo dela né, era minha vó se chamava Benedita e meu avô Benedito, e eles eram dançarinos de carimbó daqui antigamente, era aí ela era pretona, ela não era daqui, ela era filha de, de a novo Olinda, aromajó pra lá novo Olinda né, pra lá de Bragança, e meu avô era de lá também, só que era descendente de português que veio pro Brasi, pro Pará né a família antigamente essas coisas aí um branco e uma preta. (PROFESSORA DEUZARINA SOUZA, REMEMORANDO EM 12/05/2025)

Seu Rozo

tem um é quase tio meu, mora lá em Cafezal né, mora lá em Cafezal né, quando ele isaac, Isaac né, ele era o batedor do carimbó finado de Isaac aí, pretão velho, negão velho marrom. aí ele agarrou, e dizia que quando ele tava lá, no cafezal, né que ele mora lá né, estava lá na ponte conversando, quando dava o pau torava pra cá, e olha o carimbó lá para o Martins Pinheiro. aí então que ele tava passando a mão que ele esquenta, pegava o fogo, fazer um foguinho aqui reza a cara do carimbó né, e aí que era pra esquentar o couro pra ele pegar, eles iam pegar a ponta e acular ele esfregava, saque, saque, saque e batia. E aai olha, as zuada da mão dele passando na cara do cara,

ele já tinha ouvido lá do Cafezal, mas era ele que era o batedor. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Seu Evandro

Carimbó é pra todos, mas nem todos é para o carimbó, principalmente, pra bater o carimbó, nem todos, o meu pai era maestro de carimbó, meu pai, na na, na época do meu pai aqui não tinha pra ele, pra bater carimbó não, como diz a gíria popular, ele era o cara do carimbó mesmo, sabe pra bater carimbó era meu pai, e nós somos seis irmãos e nenhum de nós aprendemos, nenhum de nós. Nós somos seis irmãos homens, nós somos só homens em casa. Nós já somos cinco, agora que Edilson faleceu né, o Aponta, nós somos cinco, nós somos cinco. Mas nenhum de nós aprendemos a bater o carimbó, se você me dá o carimbó, se vocês me derem um carimbó e Evandro, tu tem aqui mil reais pra te bater aqui cinco minutos, mas bate ritmo do ritmo da vila, eu vou perder esses mil reais, porque eu não sei bater carimbó, mas nós temos bons batedores de carimbó dentro da comunidade, nós temos, nós temos bons batedores de carimbó, que é o Anderson, da juventude, ainda tem o Tukunan Pedrinho ali que ele tá meio, meio a idade meio avançada e tudo, mas da juventude aí nós temos o Anderson, nós temos o Rosinho, nós temos, o Davidson ali, os cara são muito bom pra bater o carimbó de menino, muito bom mesmo os cara. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

A primeira fala dessa sequência é de seu Raimundo Ribeiro. O morador é um dos batedores de carimbó de uma das formações do grupo da comunidade, pai de Rosinho e casado com Dona Maria, que também estão nesse documentário. Sua fala nesse trecho mostra como a tradição oral foi a responsável por propagar a cultura do carimbó na comunidade. Esse sentar do lado e apreciar lembra o que Hampaté Bâ (2010) defende como um ensino feito por meio da iniciação, maneira pela qual se baseia a educação tradicional na África (BÂ, 2010).

Já a fala da professora Deuzarina e de Seu Rozo está nessa parte do documentário por apresentar como o carimbó estava presente no cotidiano da comunidade no passado, ilustrado pelos avós de Dona Deuza, dançarinos de carimbó, pelo tio de Seu Rozo e pelo batedor Isaque, citado por ele. Outro ponto em comum nessas duas falas é a especificação da cor das pessoas citadas, como se fosse uma espécie de autoridade cultural, desses que eram dançarinos e batedores do carimbó da vila.

Fechando as falas dessa seção, Evandro lembra com orgulho de seu pai, como sendo um “maestro do carimbó”. Ao passo que também se lamenta o fato de ele e nenhum de seus irmãos terem herdado o que ele define como se fosse um dom ao dizer que “Carimbó é pra todos, mas nem todos é para o carimbó, principalmente, pra bater o carimbó”. O pai de Evandro era seu Heitor dos Santos, falecido em 2017. Ele foi um dos depoentes entrevistados durante o inventário do carimbó como patrimônio cultural imaterial em 2009.

Seção 6 “Ancestralidade por meio do corpo”

Após lembrar com saudosismo e orgulho de seu pai, Evandro faz menção à geração de batedores de carimbó da “juventude” que sabe bater o carimbó no “ritmo da vila”, como diz nosso guardião. É sobre o ritmo, o corpo, as novas gerações e a tradição oral que a última seção desse documentário se apresenta. Com o título de “Ancestralidade por meio do corpo”, essa parte da produção tem Evandro, Edno, Seu Rozo, Dona Maria Oeiras, Albert Renan e Rihana Evilyn como protagonistas.

Abaixo estão as falas transcritas de Evandro dos Santos, Edno dos Santos, Seu Rozo e Dona Maria Oeiras respectivamente:

Evandro dos Santos:

Eu tenho uma tia que ela diz assim oh, ela fala assim, que o conjunto de carimbó Martins Pinheiro, o ritmo é esse aqui oh: Ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, ta gostoso, assim que ela fala que é o ritmo, entendeu é ritmado. [...] é um ritmo assim que, que tu vai dançar, tu vai dançar. e qualquer outro conjunto, é um ritmo dormido, é um ritmo lento, sabe a gente tem aquele ritmo assim, não aquele ritmo ritimado que é batido carimbó, é um ritmo assim que nós chamamos de ritmo dormido, é ritmo lento. tu só vai te arrastando pra lá e pra cá, pra lá e pra cá. já o nosso não, não tô aqui menos presando e nem querendo presar, o nosso conjunto, quando era, quando tava na ativa, quando tava na ativa. (EVANDRO DOS SANTOS, REMEMORANDO EM 02/06/2025)

Edno dos Santos:

mas antes tinha as mulheres, as mulheres é, formavam um grupo de carimbó, elas cantavam, os homens também no grupo de carimbó tinha dezesseis pessoas, tinha que ter oito mulheres, e oito homens pra casar de voz, e era muito lindo entendeu, cantado. Batendo o carimbó aqui, e a mulher sacudindo uma latinha lá cheio de milho, xeque xeque que chamavam, outros faziam aquele o reco-reco, eles cortavam aquele pedaço de bambu, cortava assim e aí... . (EDNO SOUZA REMEMORANDO EM 21 DE NOVEMBRO DE 2024).

Seu Rozo:

olha quando tu visse assim, eu cansei de ficar assim olhando aquelas velhinha, quando ela se levantava assim, aquelas neguinha né, mas mais ou menos de setenta anos, a senhora idade delas, essas velhinha neguinha quando, elas chegam pra dizer que tá velha, é muito ano que elas tem né, aí elas agarravam, tumava uma cachacinha, quando ela se levantava, e começava a ver só com o bandeiro aqui, aí, rapaz, aí tu ia ver que eu que era um carimbó aquele tempo, aí tu ia ver que era um carimbó, ela levantava, ela tinha um jeito que ela se levantava, era umas quatro senhorinha, umas quatro senhorinha aqui, que era do conjunto, e quando elas, quando disse negócio do mastro, levantação do mastro né, elas pegavam, aí tinha uma, eu me lembrei da, a perninha fica bem fininha a perninha dela né, ela pegava a vassoura e os amigo com mastro aqui cantando, pousando o ombro e ela com a vassoura aqui na frente, varrendo, era varrendo dançano era, era assim. (ROZO TEXEIRA REMEMORANDO EM 11/11/2025).

Dona Maria Oeiras:

dançava muito aqui, e aqui comecei a dançar o peru, e hoje em dia sou a fã do peru, não era só o peru que a gente dançava, tinha um lá. o lá só dançava um cavaleiro no meio da sala, quando ele já tava dançando, o outro entrar

a gente ia, flechava o outro e o outro saía, o outro ficava. tinha essa dança aí do lá né. (MARIA OEIRAS, REMORANDO EM 24/11/2025)

As falas apresentadas nesse trecho do documentário estão nessa sequência inicial para mostrar como, nas narrativas da cultura do carimbó, a cultura é propagada por meio do corpo. Corpo, visto para além da matéria, mas como espaço onde a ancestralidade se manifesta (OLIVEIRA, 2005), por meio do ritmo do carimbó de Martins Pinheiro.

O papel das mulheres nessa propagação destes corpos de danças afro-ancestrais (PETIT, 2015) também é algo marcante nesses trechos. As que compunham o grupo de carimbó, citadas por Edno, aquelas que dançam durante as festas citadas por seu Rozo, a dona Maria Oeiras, que segue dançando, essas mulheres, escreveram e escrevem por meio de seus corpos a preservação da ancestralidade negra que encontra manifestação imanente por meio do carimbó.

Essa afirmativa fica bem evidenciada nos relatos de Renan e Rihana. As falas destes jovens, que foram últimos entrevistados desse documentário, encontram-se na parte final do vídeo de propósito, com a intenção de ouvir como a juventude tem se relacionado com a cultura e história local. Abaixo estão as transcrições de suas participações.

Albert Renan

então quando eu aprendi a dançar carimbó muito pequeno, por conta que eu falo que por necessidade, que o nossos avós não gostava muito de dançar né, já tava perdendo mais o gosto de dançar, e aí a nossas avós nos ensinavam, que era pra gente ir pra festa com elas, e chegar lá a gente dançar, então era algo que a gente via muito, era muito presente nas festas de carimbó os netos dançando com as suas avós né, então ao através disso eu fui gostando e gosto até hoje. (ALBERT RENAN, REMEMORANDO EM 16/03/2026)

Rihana Evilyn

eu aprendi a dançar carimbó com meus avós, toda vez tinha festas aqui, eles dançavam juntos meu avô, minha avó, minha mãe também dança, minha tia toca, tocava né, e é uma coisa que eu gosto, não só de dançar carimbó, gosto de dançar forró, mas carimbó é algo que me chama muita atenção hoje, pelas histórias que, que surgiu aqui, porque fala que surgiu em Marapanim né, mas muitos dizem que surgiu aqui, então acredito nisso. (RIHANA EVELYN REMEMORANDO EM 16/03/2026)

Albert Renan

e é algo que eu gosto muito né, que eu gosto muito de dançar, é quando eu danço carimbó eu sinto que eu fico leve, que eu esqueço tudo e aí só danço, danço né, e é algo muito bom, eu gosto muito né, no meu ponto de vista é algo, inovador assim dançar carimbó. (ALBERT RENAN, REMEMORANDO EM 16 DE MARÇO 2026)

Rihana Evilyn

aí eu me sinto tipo assim, parece que, tudo aquilo que tá na minha mente toda confusa, entendeu sai por um instante, entendeu, parece que eu que eu viajo, eu voo assim, como ele falou que ele estante leve né, eu também me sinto sabe, eu fico muito feliz, muito mesmo RIHANA EVELYN
REMOMORANDO EM 16/03/2026)

Em suas falas iniciais, tanto Renan quanto Rihana apresentam como o carimbó é passado de geração para geração. Essa dinâmica geracional de avós para netos mostra como a tradição oral é essa força capaz de se integrar à vida, como afirma Bâ (2010). Ambos dançam carimbó, e não aprenderam após aulas de dança ou ensino formal de técnicas. Mas “por necessidade” para dançar com seus avós, na festa, experienciando seus familiares a dançar e tocar. A fala de Rihana retoma o assunto sobre Martins Pinheiro como lugar de origem do carimbó, apresentado também como motivo por seu interesse na manifestação cultural.

As últimas falas dos guardiões da memória, mais novos a aparecerem nesse documentário, apresentam então como estes se sentem ao dançarem. Com uma narrativa cheia de afeto, Renan e Rihana ilustram o encantamento que a ancestralidade provoca. Ao se sentir “leve”, “esquecer”, “voar” e “viajar”, estes jovens apresentam como a tradição oral possibilita a experimentação do ser por inteiro. Não em fatias, como afirmou o africanista (BÂ, 2010).

A fala que fecha essa seção e o documentário é de Evandro dos Santos, nosso guardião responsável pelo título dessa produção audiovisual, assim como, para muitas das inspirações, dos rumos que essa pesquisa tomou. A fala final de Evandro então retoma sua metáfora, ao dizer:

olha olha aí olha, o plantar, a germinação e o crescimento. Maracanã, Cafezal é Magalhães Barata, Marapanim, tem conjunto de carimbó tem, mas nenhum deles tem o toque de carimbó igualmente o nosso toque, ritmado, ritimado, ritimado, aquele toque que faz tu dançar sem tu querer, aquele toque que faz tu dançar sem tu querer, tu sabe, tu sabe, tu sabe que todo conjunto de carimbó por aí o toque deles é assim ó, tu só tem como dançar assim ó, é um na frente e um na trás, pode analisar todo toque, é o famoso cavalo manco, e o nosso ritmo de Martins Pinheiro, ele é tão ritmado que tem como dançar com as duas pernas, tu tem como te rodar tu tem como dançar com as duas pernas melhor pra ti, e qualquer conjunto de carimbó, não tô menosprezando, nossos nossos parceiros que tocam carimbó, mas o toque de qualquer conjunto é diferente do nosso, o nosso ritmo de carimbó de Martins Pinheiro, ele é diferente, diferenciado mesmo, sério mesmo, diferenciado mesmo.
(EVANDRO DOS SANTOS, REMOMORANDO EM 02/06/2025)

A narrativa da semente criada por Evandro, que acompanhou toda sua linha de pensamento enquanto verbalizava suas memórias, ilustra muito bem não somente o

carimbó de Martins Pinheiro. Mas toda a ancestralidade negra está presente na comunidade. O “plantar, a germinação e o crescimento” da cultura afro-diaspórica na comunidade foi o que pretendi mostrar com esse documentário que teve o carimbó como fio catalisador.

As últimas cenas a serem vistas foram gravadas durante a feira cultural, no momento em que os funcionários da escola integraram a roda, junto dos alunos e moradores que já dançavam e tocavam. Foi esse movimento promovido na circularidade que busquei durante a execução de todo o projeto “Ancestralizando Martins Pinheiro”, assim como durante a produção dessa dimensão propositiva que até aqui foi apresentada. Escola e comunidade, sem hierarquizações de conhecimento, uma aprendendo com a outra. Ambas usufruindo do conhecimento que a ancestralidade negra promoveu e promove na Vila de Martins Pinheiro.

O documentário nesse sentido, surge como essa ferramenta pedagógica capaz de expressar, por meio da tecnologia digital, essa ancestralidade presente na tradição oral expressa no cotidiano de Martins Pinheiro. Possibilitando dessa maneira, que as expressões de reexistências presentes neste vídeo, sejam utilizadas por exemplo para romper com o mito do “vazio africano” presente na história oficial da cidade. Assim como, promova um ensino de História que sensibilize os olhares e permita uma educação comprometida com a vida. Isso não somente na escola local, que sim é o alvo primeiro dessa dimensão propositiva, mas nas demais escolas deste município e onde este recurso for exibido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do meu incômodo pessoal, enquanto professor de História e negro, de perceber na comunidade em que trabalho uma não identificação com sua memória afro-ancestral. Este esquecimento, exemplificado na fala do meu aluno, que intitula este trabalho, moveu o primeiro capítulo, quando busquei entender os caminhos do problema. E foi o que me provocou a buscar uma metodologia que pudesse se contrapor ao apagamento dessa memória provocado pela colonialidade, descrita no segundo capítulo.

Ao desenvolver com a turma o projeto Ancestralizando Martins Pinheiro e pôr em prática a Educação Histórica da Ancestralidade, além de conhecer mais sobre essa comunidade, pude percorrer meus “pátios internos” (ARIAS, 2010, p. 109). Pude perceber o quanto de colonialidade havia dentro de mim, buscando também minha transformação subjetiva. O contato com as falas e memórias dos moradores da vila, parando para ouvir, não apenas com a razão metodológica, fez-me perceber que o esquecimento que tanto me incomodou não era tão forte assim, que a ancestralidade negra resistia por meio da tradição oral.

Percebi que, por mais que a colonialidade persista em estabelecer o modo único de pensar, viver e ser, a tradição viva, a ancestralidade negra, mostra-se mais forte. Agenciando estratégias de resistência no cotidiano, reinventando-se ao passo que mantém suas heranças afro-ancestrais. Confluo então com a sábia metáfora utilizada por nosso guardião da memória, Evandro dos Santos. Essa semente, por mais que por vezes pareça estar desaparecendo, permanece viva e, assim como o campo das mangabas, que se reconstruiu novamente pela própria natureza, a ancestralidade negra da comunidade permanece reconstruindo-se.

Essa foi a semente que foi plantada pelos ancestrais, os primeiros moradores da comunidade. Que continua se enraizando por meio daqueles que colhem de seus frutos e os propagam por meio da tradição oral. Dessa maneira, minha tarefa com este trabalho foi apenas reconhecer as sabedorias outras que cercam a escola, como tão relevantes quanto o conhecimento sistematizado utilizado no ensino escolar. Tratando-se de um ensino de História que busque a valorização da ancestralidade negra local, esses saberes são ainda mais relevantes.

Lembro-me das palavras de Antonio Bispo. Ao se referir aos conceitos criados por ele, o filósofo também faz uso da metáfora da semente, afirmando que

semeou várias palavras na roça das nossas mentes, que essas germinaram como quiseram; afinal, a “terra dá o que a terra quer” (BISPO, 2023). Nessa pesquisa, tomei a liberdade de semear algumas palavras também. Todas as sementes, porém, não eram minhas, e permanecem não sendo. A Educação Histórica da Ancestralidade, como chamo a metodologia que é semeada nesse trabalho, é resultado da confluência com outras práticas pedagógicas e com a vivência com os saberes afro-ancestrais presentes nessa comunidade.

Como essa prática pedagógica não me pertence, não creio que este trabalho possa ter definido o que ela representa completamente. Espero apenas que possa ter ficado aparente as decisões tomadas no contexto de sua aplicação, que tiveram a intenção de promover um ensino baseado no encantamento, nas sensibilidades, na tradição, ou seja, na ancestralidade.

Como o trabalho na roça, escrever essa dissertação não foi algo simples; exigiu preparo, paciência e esforço. Conciliar a vida de sala de aula e escrita por si só é um grande desafio. Em meu caso, a empreitada foi acompanhada pelas minhas heranças, que são meus dois filhos, nascidos durante a produção deste trabalho. Escrevendo agora essas últimas linhas, termino com sentimento de satisfação pelo processo. Não achando que tudo que produzir neste período está perfeito e acabado, mas esperançoso de que esse trabalho, assim como meus próprios filhos, sirva para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

FONTES

Entrevistas Orais:

Conversa com Professor Edno Santana dos Santos, de 58 anos, filho de uma das primeiras famílias a se estabelecerem no território. Em 21/11/2024

Conversa com a professora Deuzarina Souza. Atual coordenadora da escola e responsável pelo componente curricular de História entre 2014 a 2020. Em 12/05/2025.

Aula com seu Ponciano e dona Regina em sua casa de forno de Farinha. Em 14/04/2025

Aula com Evandro dos Santos (Pontaria). Em 02/06/2025

Conversa com seu Rozo Teixeira. Em 11/11/2025

Conversa com seu Raimundo Ribeiro e Dona Maria Oeiras em 24/11/2025

Conversa com Albert Renan e Rihana Evelyn. Em 16/03/2026

Documentos escritos e sites:

DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL, MARACANÃ, 2025

MARACANÃ. Site oficial da Prefeitura de Maracanã disponível em:

<https://maracana.pa.gov.br/o-municipio/turismo-e-lazer/#prettyPhoto> acessado em: 15/01/2025

MARACANÃ. Lei nº 009 GP/2015, de 08 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Maracanã, com vigência de dez anos e dá outras providências. Maracanã, PA: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://maracana.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Lei-N-009-2015-Plano-municipal-organica-do-municipio-de-vig%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 01 abr. 2026

PAIXÃO, Elizeu Nascimento. Maracanã, meu encanto. Maracanã: s/ed., 1994

PEREIRA, Emanuel. Revendo caminhos: a saga maracanense. Maracanã: s/ed., 2007.

Planos de ação anual da escola Josias Pinheiro Salomão dos anos de 2023 e 2024

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, Débora Cristina de; ARAUJO, Eduardo da Silva. O Alfabetismo da Diáspora e a Educação das Relações Étnico-Raciais: aproximações teórico-metodológicas. *Práxis Educativa*, v. 17, p. 1-17, 15 mar. 2022.
- ARIAS, Patrício Guerreiro. Corazonar. Una antropología comprometida con la vida: miradas oras desde Abya-Yala para la decolonización dele poder, del saber y del ser. Ediciones Abya-Yala, Quito - Ecuador, 2010
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218.
- BEZERRA NETO, José Maia. Napoleão e a Presença Africana na Amazônia.: Revista de Estudos Amazônicos, PPHD _ Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. Belém, Editora Açai, 2008.
- BISPO, Antônio dos Santos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023
- BONFIM, Dina Jeciane Modos de vida e sustentabilidade: cartografia de saberes inscritos em práticas de trabalho na comunidade tradicional Martins Pinheiro-Maranã/PA/ Dina Jeciane Bonfim, orientação de Maria das Graças da Silva. - Belém, 2023.
- BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário da Oficial da União. Brasília, DF, 19 maio 2004a.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011
- CAINELLI, M. R; SCHMIDT, M. A. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004

CASTRO, Hebe. "História social". In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARMO, Maria Madalena Santos do. POSSO SER NEGRO-ÍNDIO? Reflexões sobre a perspectiva afroindígena em um quilombo na Amazônia. In: SENA, José (Org). COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

COSTA, Tony Leão da. Carimbó – negritude, indianeidade e caboclice: debates sobre raça e identidade na música popular amazônica (década de 1970). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPUH, 2015.

CHAGAS JUNIOR, Edgar Monteiro; LIMA, Andrey Faro de. Da "origem" à "perda": o jogo identitário do carimbó. In: CARVALHO, Luciana Gonçalves de (org.). Patrimônio cultural na Amazônia: inventários e intervenções. Recife: Massangana, 2013. p. 119-140.

DANTAS, Maria José. A "Pedagogia da feira": práticas culturais e educacionais do Colégio Deputado Elísio Carmelo (1951-1961). Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Aracaju, n. 44, p. 60-82, 2020. Disponível em: periodicos.ufs.br. Acesso em: 26 fev. 2026.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos; MARTE, Socorro Madzy. Ensino de História, memória e pedagogia Griô em consonância a Lei 10.639/03. In: DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SILVA, David Junior de Souza (Org.). Interculturalidade e ensino de história. Curitiba: CRV, 2022.

Dossiê Raça e Amazonidades. Revista África e Africanidades, Ano XVI, nº 46, maio/2023 • ISSN 1983-2354.

Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco, Direção: Carol Black, Produção: EUA/Índia, Ano: 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015

GOMES, Flávio dos Santos. A Hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX). 1997. 773 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, v. 27, n. 1, jan./abr., 2011a, p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Festas Populares no Brasil/ Lélia Gonzalez; prefácio Raquel Barreto; prólogo Leci Brandão; Posfácio Leda Maria Martins. 1. Ed.- São Paulo: Boitempo, 2024.

HALL, Stuart. Identidade cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan*, no 24, p.68-75, 1996

HENRIQUE, Marcio couto. Irmandades escravas e experiência política no Grão-Pará do século XIX. *Revista Estudos Amazônicos* Vol. IV, nº 1, 2009, p. 31-51.

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), IBGE CIDADES Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maracana/pesquisa/10102/122229> Acessado em: 16/01/2025

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2017). Regularização de território quilombola. Perguntas e respostas. https://www.gov.br/incra/ptbr/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf

Leal, Luís Augusto Pinheiro. Cultura acústica aplicada ao Ensino de história da África: AÇÕES DE DOCÊNCIA NO PARÁ. In MORAES, Cleodir da Conceição (Org). Ensino de HISTÓRIA na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas. Ananindeua-PA: Cabana, 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização?. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n.10, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Antropologia Social, mai. de 1999.

Munanga Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos. São Paulo, Ática, Munanga, K. (Org.). (2005). Superando o racismo na escola (2. ed. rev.). Brasília: Ministério da Educação.

NASCIMENTO, Beatriz... Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

NETO, J. M. B. O africano indesejado. Combate ao tráfico, segurança pública e reforma civilizadora (Grão-Pará, 1850-1860). *Afro-Ásia*, Salvador, n. 44, 2011.

NUNES, Francivaldo Alves. Saberes Históricos e Espaço escolar: apontamentos metodológicos: In: NUNES, Francivaldo Alves; MACEDO, Sídiana da Consolação ferreira de (Org.). Ensino de História: linguagens, abordagens e perspectivas. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 13-26.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins, 2009

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia Marajoara. Projeto História, nº 44, junho de 2012, p. 197-226.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-46.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SALES, Vicente. O negro no Pará: sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, P. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, rebecca (orgs.). O ensino de história em questão. Cultura histórica usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2015. p. 201-221.

Souza, Joana Cristina Celestino de. Maracanã em contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII / Joana Cristina Celestino de Souza. — 2023.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade. A forma social negro-brasileira. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo; Imago, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 117-142.

TEIXEIRA, Robison Botelho. Os impactos dos incêndios na socioeconomia extrativista na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) no campo das Mangabas, no município de Maracana- Pa / Robison Botelho Teixeira. - 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América

Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

Anexo 1

PROJETO

Professor, o senhor chamou a gente de quilombola?!”: Ensino de História, e a valorização da ancestralidade negra em Martins Pinheiro Maracanã PA/.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, nacionalidade: _____, estado civil: _____, portador da Cédula de identidade RG nº: _____, inscrito no CPF/MF sob nº: _____, residente à _____, nº. _____, Bairro: _____ município de _____/PA, AUTORIZO o uso da minha imagem e som, para ser utilizada exclusivamente, e sem fins lucrativos, para a produção da dimensão propositiva que será resultado da pesquisa de mestrado, PROFESSOR, O SENHOR CHAMOU A GENTE DE QUILOMBOLA?!”: ENSINO DE HISTÓRIA, E A VALORIZAÇÃO DA ANCESTRALIDADE NEGRA EM MARTINS PINHEIRO MARACANÃ PA/, de autoria do Professor Leidison Oliveira Ferreira, nacionalidade: brasileiro, estado civil: casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 7078447, inscrito no CPF/MF sob nº 02334347205, residente à Rua 104, nº. 27, bairro Salles Jardins, município de Castanhal/PA, discente do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Ananindeua. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: _____

Professor Orientador: _____

Anexo 2:
Roteiro de perguntas norteadoras para as entrevistas.

Nome:

Idade:

Pertencimento étnico-racial:

Ocupação:

Onde nasceu:

PERGUNTAS SOBRE A COMUNIDADE

O que você sabe a formação da comunidade de Martins Pinheiro?

Sobre a comunidade ter se formado como um quilombo, você sabe alguma informação?

Quando e por quê houve uma mudança de nome na comunidade?

Porque você acha que a comunidade deixou de se considerar um quilombo?

Você acha importante que os alunos de nossa escola saibam sobre a memória quilombola da comunidade de Martins Pinheiro?

Perguntas sobre as Manifestações culturais do lugar

Para você quais são as principais manifestações culturais que ocorrem na comunidade?

Você já ouviu falar que o carimbó pode ter surgido em Martins Pinheiro?

Qual a relação da comunidade com São Benedito?

Para você essas manifestações culturais tem relação com o fato de Martins Pinheiro ter sido um quilombo?

Anexo 3:

Ficha técnica do documentário	
Título:	A semente do carimbó: Ancestralidade negra em Martins Pinheiro
Gênero:	Documentário
Duração:	34 minutos e 01 segundo
Ano de Produção:	2026
Local de Gravação:	Martins Pinheiro, Maracanã Pará
Direção e Roteiro:	Leidison Oliveira Ferreira
Filmagem e Edição final:	Pedro Oliveira e Leidison Oliveira Ferreira
Trilha sonora:	Carimbó de Martins Pinheiro
Entrevistados:	Evandro dos Santos, Edno dos Santos, Rozo Teixeira, Deuzarina Souza, Raimundo Ribeiro, Maria Oeiras, Abert Renan e Rihana Evilyn.