



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

JOSIANE DOS REIS BRAGA

**ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES:
experiências alinhadas à lei 10.639/03 em São Miguel do Guamá/PA**

ANANINDEUA - PA

2026

JOSIANE DOS REIS BRAGA

**ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES:
experiências alinhadas à lei 10.639/03 em São Miguel do Guamá/PA**

Dissertação apresentado ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Pará/ *Campus* de
Ananindeua.

Orientador: Prof. Drº. Raimundo Erundino
Santos Diniz.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no
Espaço Escolar.

ANANINDEUA - PA

2026

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)

B813e Braga, Josiane dos Reis.
Ensino de história, pedagogia griô e práticas
educacionais antirracistas nas turmas de 9º ano da EMEF
Pedro Chaves : experiências alinhadas à lei 10.639/03 em
São Miguel do Guamá/PA / Josiane dos Reis Braga. — 2026.
150 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2026.

1. Ensino de História. 2. Pedagogia Griô. 3.
Educação Antirracista. 4. História Local. 5. Território
Quilombola. I. Título.

CDD 981.15



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

JOSIANE DOS REIS BRAGA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes e pela examinadora Profa. Dra. Creusa Barbosa dos Santos Trindade, reuniu-se no dia 26 de fevereiro de 2026, às 09:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda da discente JOSIANE DOS REIS BRAGA com projeto intitulado: " ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES: Experiências alinhadas à lei 10.639/03 em São Miguel do Guamá/PA" . Após a explanação da mestranda e arguição da Banca, a Dissertação foi avaliada. Desta apreciação, a Banca Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu as principais recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu as principais indagações e questionamentos da Banca, que recomendou ajustes técnico-normativos na estrutura do trabalho; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos, a dissertação foi **APROVADA** pela Comissão de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso, com conceito: **EXCELENTE**. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma on line.

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDO ERUNDINO SANTOS DINIZ**
Data: 26/02/2026 09:43:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Orientador
PROFHISTÓRIA /UFPA

FRANCIVALDO ALVES NUNES:56434928220 Digitally signed by FRANCIVALDO ALVES NUNES:56434928220
Date: 2026.02.26 11:44:21 -03'00'

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes
Examinador interno
(PROFHISTÓRIA /UFPA)

 **CREUSA BARBOSA DOS SANTOS TRINDADE**
Data: 26/02/2026 12:05:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Creusa Barbosa dos Santos Trindade
Examinadora Externa
(PPGGSA/UEPA)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria Damiana, que acreditou no meu potencial para enfrentar a prova do mestrado quando eu mesma ainda duvidava. Seu incentivo transformou dúvida em coragem, e sem você nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

O percurso do mestrado foi profundamente desafiador e, em muitos momentos, intimidador. Conciliar a rotina da sala de aula com as atividades do curso, as leituras, as pesquisas de campo e a escrita desta dissertação exigiu-me fé, coragem e persistência. Por isso, inicio os agradecimentos reconhecendo que esta trajetória foi uma conquista construída coletivamente.

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças nos momentos de cansaço, por me sustentar quando pensei que não conseguiria e por permitir que eu concluísse este caminho.

À minha família, agradeço pelo apoio, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo amor que me acolheu nos períodos mais difíceis dessa jornada.

Aos meus amigos, deixo meu agradecimento pela parceria, pelo incentivo, pelo carinho e pelo companheirismo, que tornaram esse percurso mais leve e menos solitário.

Aos meus colegas de trabalho e professores parceiros do projeto *Uma Dose de Consciência*, agradeço pela colaboração, pelo apoio pedagógico e por acreditarem na importância de uma educação comprometida com a justiça social e com a educação antirracista.

À direção e à coordenação pedagógica da EMEF Pedro Chaves, agradeço por acreditarem em meu trabalho e por não medirem esforços para me apoiar, mesmo diante das dificuldades institucionais e logísticas que atravessaram a realização desta pesquisa.

Agradeço, de forma muito especial, ao meu primo Rosendo Diniz, que foi meu parceiro nas idas à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, acompanhando-me com dedicação, paciência e cuidado.

Ao meu primo Cândido Júnior, agradeço a elaboração do mapa que situa a escola, produzido especificamente para este trabalho, contribuindo de maneira significativa para a organização e a visualização dos dados da pesquisa.

À Stephanny Mikaelle, agradeço por me acompanhar na primeira atividade de pesquisa de campo e por me presentear com as imagens que compõem a capa e a contracapa do *e-book*, gesto que marcou simbolicamente este percurso.

Agradeço à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira pelo acolhimento, pela confiança e pela parceria construída ao longo desta caminhada. O modo como

fui recebida pela comunidade tornou este percurso mais leve, fortalecendo não apenas a pesquisa, mas também minha formação humana e profissional.

Agradeço, com todo o amor, a uma pessoa que ainda nem nasceu, mas que já transformou completamente a minha vida. Você está sendo gerado em meu ventre como fruto de uma gestação que eu considerava impossível, uma surpresa ocorrida nos últimos meses do mestrado, no qual hoje reconheço como um verdadeiro milagre. Que, no futuro, você possa ler estas palavras e sentir o amor que já existe por você desde agora.

Agradeço também a Daniel Gonzaga, que chegou à minha vida em um dos períodos mais intensos do curso, mas soube permanecer, caminhar ao meu lado e compartilhar esta jornada. Tornou-se amigo, companheiro e pai deste bebê que hoje dá novo sentido à minha existência.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes, pela disponibilidade em participar deste momento, pela leitura atenta e pelas contribuições que certamente fortalecem e qualificam este trabalho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador Raimundo Erundino Santos Diniz, que foi luz em todo este percurso. Sua orientação, marcada pela dedicação, pelo cuidado e pelo compromisso com a pesquisa e com a educação, foi fundamental para a construção deste trabalho. Além de um excelente orientador, é um exemplo de ser humano e tornou-se uma inspiração para minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

“Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

Angela Davis

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCP – Fundação Cultural Palmares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ITERPA – Instituto de Terras do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPGEHIS – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Socialização das produções sobre a Consciência Negra na EMEF Pedro Chaves: (a) etapa de fixação de cartaz por estudante; (b) mural finalizado com trabalhos das turmas.....	30
Figura 2 – Momento de planejamento entre a professora de História e a professora de Língua Portuguesa.....	31
Figura 3 – Registros de ações pedagógicas interdisciplinares do projeto Uma dose de Consciência.....	32
Figura 4 – Registros da produção de poemas pelos estudantes e da oficina de pintura tribal africana.	36
Figura 5 –Registro do jornal produzido pelos estudantes.....	38
Figura 6 – Formação Histórica do Espaço Urbano de São Miguel do Guamá (PA).....	47
Figura 7 – Cais de arrimo, conhecido popularmente como “rampado”	48
Figura 8 – Diversidade étnico-racial do município de São Miguel do Guamá (IBGE, Censo 2022)	55
Figura 9 – Mapa do município de São Miguel do Guamá com a localização das comunidades quilombolas.....	61
Figura 10 – Comunidades Quilombolas de São Miguel do Guamá/PA – Situação Fundiária (ITERPA).....	63
Figura 11 – Mapa do território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, São Miguel do Guamá/PA.....	69
Figura 12 – Imagem oficial da nova sede da EMEIF Manoel Paulo da Silva, divulgada pela Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá.....	72
Figura 13 – Manifesto da Secretaria Étnico-Racial do SINTEPP em apoio à comunidade quilombola Santa Rita de Barreira.....	73
Figura 14 – Mapa de localização da EMEF Pedro Chaves no bairro Perpétuo Socorro, município de São Miguel do Guamá (PA).....	75

Figura 15 – Fachada da EMEF Pedro Chaves.....	77
Figura 16 – Autodeclaração étnico-racial dos professores da EMEF Pedro Chaves (2025)	84
Figura 17 – Autodeclaração étnico-racial do quadro funcional por categoria na EMEF Pedro Chaves (2025)	84
Figura 18 – Perfil étnico-racial e de gênero dos discentes de 9º ano da EMEF Pedro Chaves (2025)	86
Figura 19 – Professora-pesquisadora e professores das áreas de Ensino Religioso, Biologia e Língua Portuguesa durante a primeira visita pedagógica à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.....	111
Figura 20 - Antônia Almeida em seu quintal de plantas medicinais.....	112
Figura 21 – Estudantes no quintal de Antônia Castro durante a primeira visita pedagógica à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.....	113
Figura 22 – Planta de guarumã no território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.....	115
Figura 23 – Maria Helena durante a oficina de trançado com guarumã.....	115
Figura 24 – Ana Lúcia durante a partilha de saberes sobre medicina natural	117
Figura 25 – Francisco Sales durante a narrativa sobre a história da Comunidade.....	117
Figura 26 – Sebastiana do Socorro Castro Santos durante o ritual do banho de cheiro com os estudantes.....	119
Figura 27 – Produção discente em forma de desenho, inspirada nos princípios da cartografia social, elaborada a partir da vivência na Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.....	121
Figura 28 – Estande organizado pelos estudantes com destaque para o livro de ervas medicinais produzido a partir da vivência com a Comunidade Quilombola.....	124
Figura 29 – Livro de ervas medicinais produzido pelos estudantes.....	124
Figura 30 – Imagem aérea da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira utilizada pelos estudantes no estande da Amostra Cultural Guamaense (AMCULT).....	125

Figura 31 – Articulação interdisciplinar das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da vivência com a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.....

126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PEDAGOGIA GRIÔ EM QUILOMBOS	12
2.1 O PROJETO EMANCIPATÓRIO DO MOVIMENTO NEGRO E A CONSCIÊNCIA NEGRA COMO ENSINAMENTOS DE RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO.....	17
2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA/DECOLONIALIDADE: NEGRITUDE, BRANQUITUDE E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA	22
2.3 VALORIZAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INTERDISCIPLINARIDADE.....	25
3 CAPÍTULO II – MIGUEL DO GUAMÁ: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCOLA EMEF PEDRO CHAVES	40
3.1 DINÂMICAS HISTÓRICAS E TERRITORIAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ.....	41
3.2 HISTÓRIA, SILENCIAMENTOS E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ.....	52
3.3 IDENTIDADE QUILOMBOLA E RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SANTA RITA DE BARREIRA	58
3.4 NEGRITUDE, OCUPAÇÕES PERIFÉRICAS URBANAS E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EMEF PEDRO CHAVES EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ.....	74
3.5 MEMÓRIAS, DESIGUALDADE RACIAL E OMISSÕES INSTITUCIONAIS NA EMEF PEDRO CHAVES	79
4 CAPÍTULO III – ENSINO DE HISTÓRIA, EXPERIÊNCIAS ALINHADAS À LEI 10.639/03 EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ/PA E A PROPOSTA EDUCACIONAL ..	88
4.1 AUSÊNCIAS CURRICULARES E VOZES SILENCIADAS, A DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	90
4.2 HISTÓRIA LOCAL, ORALIDADE E MEMÓRIA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA	96
4.3 ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES	106
4.4 O QUILOMBO SANTA RITA DE BARREIRA E A FORMULAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135

RESUMO

ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES: experiências alinhadas à lei 10.639/03 em São Miguel do Guamá/PA.

Este trabalho insere-se no campo do Ensino de História e da Educação Antirracista, articulando escola, território quilombola e saberes ancestrais no município de São Miguel do Guamá/PA. A dissertação analisa a experiência pedagógica desenvolvida com turmas do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves, fundamentada na Pedagogia Griô e em práticas interdisciplinares vinculadas à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, compreendida como espaço formativo, político e pedagógico. Partindo do reconhecimento das ausências curriculares e dos silenciamentos históricos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e quilombola, o estudo evidencia as potencialidades de um ensino de História enraizado na oralidade, na memória e na história local para a construção de práticas educativas antirracistas. O percurso metodológico articulou análise documental do Projeto Político-Pedagógico e do currículo escolar, levantamento bibliográfico, registros de campo, entrevistas com moradores da comunidade quilombola, rodas de conversa, visitas pedagógicas e oficinas interdisciplinares, possibilitando a produção de cartografias sociais, textos, poemas e registros dos saberes tradicionais, especialmente relacionados às plantas medicinais e às práticas culturais locais. Os resultados evidenciam que a articulação entre escola e comunidade quilombola contribuiu para a resignificação das concepções dos estudantes sobre o quilombo, deslocando visões restritas ao passado da escravidão para compreensões que reconhecem essas comunidades como espaços de resistência, memória e produção de saberes, além de favorecer processos de reconhecimento identitário e de ampliação dos horizontes interpretativos sobre a história local. Como desdobramento desse percurso, foi elaborado o Produto Educacional intitulado Territórios de Memória: Ensino de História e presença quilombola em São Miguel do Guamá, um *ebook* paradidático voltado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, que sistematiza narrativas dos griôs, saberes ancestrais, vivências pedagógicas e produções dos estudantes, configurando-se como devolutiva social à comunidade e como instrumento de apoio às práticas docentes comprometidas com a educação antirracista. Conclui-se que o ensino de História, quando articulado ao território, à oralidade e à memória, amplia as possibilidades formativas da escola, fortalece a valorização das identidades negras e reafirma a história local como campo vivo de produção de conhecimento histórico e pedagógico, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chaves: Ensino de História; Pedagogia Griô; Educação Antirracista; História Local; Território Quilombola.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço central na produção de sentidos sobre o passado, a identidade, o pertencimento e as relações sociais que estruturam a vida coletiva. Entretanto, os processos de escolarização ainda se organizam, em grande medida, a partir de currículos que privilegiam narrativas hegemônicas e marginalizam as histórias, memórias e saberes das populações negras e quilombolas. Essa configuração curricular contribui para a permanência de silenciamentos históricos e para a reprodução de formas de exclusão simbólica no interior do ensino de História.

Para muitos estudantes, especialmente aqueles que vivem em territórios periféricos, a experiência escolar se desenvolve distante de suas realidades culturais e de suas trajetórias históricas. Tal distanciamento reforça apagamentos e fragiliza processos de reconhecimento identitário, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de reconhecer a juventude negra como sujeito histórico e de reinscrever, no cotidiano escolar, narrativas vinculadas à ancestralidade, à memória e ao território.

É nesse cenário que se insere esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFGA), a partir da experiência docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves, situada no município de São Miguel do Guamá – PA. O trabalho foi construído junto a estudantes do 9º ano do turno matutino, etapa que marca a conclusão do Ensino Fundamental e corresponde a um momento de intensas transformações cognitivas, sociais e identitárias.

Para muitos jovens negros, essa fase da escolarização ocorre em um espaço que historicamente não foi concebido para acolher suas memórias, saberes e pertencimentos, circunstância que torna ainda mais relevante a construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade racial.

Nesse contexto, torna-se pertinente situar a trajetória da professora-pesquisadora que conduz esta investigação, uma vez que a experiência docente no território em que a pesquisa se desenvolve constitui parte fundamental do percurso que deu origem a este estudo.

Minha trajetória como mulher negra e professora da rede municipal de São Miguel do Guamá integra de forma constitutiva o percurso desta pesquisa. Ingressando na educação guamaense por meio de concurso público em 2016, após

experiências anteriores como docente contratada, passei a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, inicialmente em uma escola da zona rural do município. Desde 2021, exerço minha docência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves, situada na zona urbana, contexto em que as tensões relacionadas às desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar tornaram-se ainda mais evidentes.

A reflexão sobre as questões raciais, entretanto, antecede o exercício da docência. Nasci e cresci em São Miguel do Guamá, município do interior do estado do Pará, em uma família de origem humilde. Ainda na infância, comecei a perceber distinções raciais no próprio ambiente familiar, sendo frequentemente identificada como a “morena” entre irmãos descritos como “brancos”. Essas classificações cotidianas, naturalizadas nas relações familiares e sociais, despertaram questionamentos sobre pertencimento, identidade e hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira.

Nesse percurso de questionamentos sobre pertencimento e identidade racial, a história familiar marcada pela adoção de meu pai tornou-se um elemento significativo. Essa circunstância produziu um afastamento do contato com a ancestralidade negra paterna, e crescer sendo frequentemente percebida como a filha “morena” entre irmãos identificados como “brancos” despertava curiosidade sobre essa herança e o desejo de compreender uma história familiar que permaneceu inacessível.

O ingresso na graduação em História representou um momento decisivo nesse processo de amadurecimento crítico. Durante a formação acadêmica, o contato com debates sobre raça, identidade e formação social brasileira ampliou minha compreensão das estruturas históricas do racismo no país. Posteriormente, a realização de uma especialização em História e Cultura Afro consolidou esse compromisso com a educação antirracista, reforçando a compreensão de que o ensino de História desempenha papel fundamental na problematização de narrativas eurocêntricas e na valorização do protagonismo negro.

A partir dessas experiências formativas, a reflexão sobre a educação antirracista passou a dialogar de maneira cada vez mais direta com o território em que vivo e atuo profissionalmente. Nesse sentido, pesquisar sobre São Miguel do Guamá não significa apenas sistematizar dados sobre a história local, mas refletir criticamente sobre o espaço que também constitui minha trajetória pessoal e docente. A

investigação sobre o município emerge, portanto, do encontro entre o percurso acadêmico construído ao longo da formação e a experiência cotidiana de viver e ensinar nesse território.

No cotidiano da escola pública em que a docência se realiza, essas inquietações ganharam maior densidade. A recorrência de práticas racistas naturalizadas entre estudantes, a limitação das ações relacionadas à Lei nº 10.639/03 a momentos pontuais e a percepção de que o ensino de História pouco dialogava com a presença negra no próprio município evidenciaram a necessidade de uma atuação mais sistemática no interior da instituição escolar.

A partir dessas inquietações, a organização de mediações pedagógicas, o diálogo com outros docentes e a elaboração de planejamentos articulados por temas geradores passaram a integrar meu exercício docente como parte de um compromisso contínuo com a construção de práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, os temas geradores passaram a orientar o planejamento das aulas, direcionando o trabalho pedagógico para a problematização do racismo e para a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras.

Essa organização do trabalho pedagógico também envolveu o diálogo com professores de outras áreas do conhecimento, possibilitando a construção de propostas interdisciplinares em que diferentes componentes curriculares se articulassem em torno de reflexões relacionadas à educação antirracista e ao reconhecimento da presença negra no território.

Nesse contexto de reflexão e intervenção pedagógica, surgiu o projeto Uma Dose de Consciência, iniciado em 2018. A proposta nasceu da necessidade de construir, no interior da escola, espaços formativos que possibilitassem discutir o racismo, valorizar a história e a cultura afro-brasileira e articular diferentes áreas do conhecimento em torno da educação antirracista. O projeto antecede o ingresso no mestrado e constitui expressão de uma postura ética e política que passou a orientar minha atuação docente no enfrentamento às desigualdades raciais no ambiente escolar.

As experiências desenvolvidas no cotidiano escolar e a construção de iniciativas voltadas à educação antirracista evidenciaram que o enfrentamento das desigualdades raciais no campo educacional ultrapassa a dimensão das iniciativas individuais e se relaciona a estruturas históricas mais amplas.

Nesse sentido, a permanência do racismo estrutural e das desigualdades no campo educacional evidencia que a implementação da Lei nº 10.639/03 não se efetiva apenas por meio da inclusão de conteúdos nos documentos curriculares. Como argumentam Munanga (2005) e Almeida (2019), o racismo está inscrito nas estruturas sociais e institucionais, exigindo ações pedagógicas contínuas, críticas e articuladas ao cotidiano da escola. Sob essa perspectiva, o ensino de História ocupa um lugar estratégico ao possibilitar a problematização de narrativas naturalizadas e a valorização das trajetórias históricas das populações negras e quilombolas, conforme assinala Bittencourt (2008).

Este trabalho parte da compreensão de que uma educação antirracista demanda o deslocamento do ensino para além dos limites da sala de aula, incorporando os saberes produzidos nos territórios e reconhecendo as comunidades tradicionais como espaços legítimos de produção de conhecimento histórico. Tal perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que indicam a necessidade de articular currículo, diversidade e justiça social.

Nesse horizonte, as práticas desenvolvidas articularam o ensino de História a uma proposta interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e buscando superar a fragmentação disciplinar que, muitas vezes, limita a abordagem das questões étnico-raciais no espaço escolar. A interdisciplinaridade é compreendida aqui como atitude epistemológica e pedagógica, conforme defende Fazenda (2008), ao reconhecer a cultura do lugar, as experiências dos sujeitos e as realidades sociais como dimensões constitutivas do processo educativo.

Como eixo teórico-metodológico, adotou-se a pedagogia Griô, que valoriza a oralidade, a memória coletiva, a ancestralidade e os saberes territorializados como formas legítimas de produção do conhecimento histórico. Inspirada na tradição dos griôs africanos, essa abordagem reconhece os mestres da cultura e da oralidade como sujeitos pedagógicos e promove o diálogo entre escola e comunidade. Para Pacheco (2014; 2015) e Diniz e Marte (2022), a pedagogia Griô possibilita articular saberes ancestrais e conhecimentos escolares, fortalecendo vínculos intergeracionais e ampliando os sentidos do ensino de História.

Nesse percurso formativo, a vivência na Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira constituiu-se como elemento central. A aproximação com o território, a escuta dos griôs, as rodas de conversa e o registro dos saberes tradicionais

permitiram compreender a história local como campo vivo de produção de memórias, lutas e identidades. O território passou a ser reconhecido não apenas como espaço geográfico, mas como espaço político, cultural e pedagógico, atravessado por experiências de resistência historicamente construídas.

A articulação entre escola e comunidade não se configurou como atividade pontual, mas como um percurso formativo contínuo que possibilitou aos estudantes problematizar visões estereotipadas, tensionar narrativas eurocentradas e construir aprendizagens ancoradas na experiência, na oralidade e na memória coletiva. Tal movimento dialoga com Freire (1976), ao compreender a educação como prática ética e política comprometida com a transformação da realidade, e com Walsh (2009), ao propor a valorização dos saberes historicamente subalternizados como parte de um projeto decolonial de produção do conhecimento.

Os resultados da experiência pedagógica desenvolvida indicam que a articulação entre escola e comunidade quilombola contribuiu para a ressignificação das concepções dos estudantes sobre o quilombo, deslocando compreensões restritas ao passado da escravidão para perspectivas que reconhecem essas comunidades como espaços de resistência, memória e produção de saberes. As atividades realizadas, como rodas de conversa com griôs, visitas pedagógicas e oficinas interdisciplinares, favoreceram processos de reconhecimento identitário e ampliaram os horizontes interpretativos dos estudantes sobre a história local e a presença quilombola no município.

As produções discentes elaboradas ao longo desse percurso, como textos, poemas, cartografias sociais e registros de saberes tradicionais relacionados às plantas medicinais, expressam aprendizagens que articulam conhecimento histórico, experiência territorial e reconhecimento das identidades negras presentes na realidade local.

Como desdobramento desse percurso, foi elaborado um produto educacional no formato de *e-book* paradidático, voltado aos anos finais do Ensino Fundamental, que sistematiza as narrativas da comunidade quilombola, as produções dos estudantes e os referenciais da pedagogia Griô. O material configura-se como forma de devolutiva social da dissertação e como expressão de um compromisso ético com a comunidade quilombola, reconhecendo seus moradores como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como fontes de informação.

Ao articular ensino de História, território, oralidade e memória, esta dissertação busca evidenciar a potência formativa da história local na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras e com a promoção de uma educação antirracista no contexto amazônico.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo discute os fundamentos teóricos da educação antirracista, da Pedagogia Griô e da valorização das comunidades quilombolas como territórios formativos, dialogando com autores do campo do ensino de História, da decolonialidade e do Movimento Negro Educador. O segundo capítulo apresenta uma contextualização histórica e territorial do município de São Miguel do Guamá, da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira e da EMEF Pedro Chaves, analisando esses espaços a partir da ótica étnico-racial e das disputas em torno da memória e da identidade. O terceiro capítulo dedica-se às experiências pedagógicas desenvolvidas, à vivência no território quilombola e à formulação do produto educacional, evidenciando os desdobramentos da dissertação no campo do ensino de História.

Ao reconhecer os saberes ancestrais, a oralidade e a memória como dimensões constitutivas do conhecimento histórico, este trabalho reafirma o ensino de História como campo de disputa de sentidos e como possibilidade concreta de construção de práticas educativas comprometidas com a justiça racial, a valorização dos territórios e o fortalecimento das identidades negras.

2 CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PEDAGOGIA GRIÔ EM QUILOMBOS

Pensar o ensino de História a partir de uma perspectiva antirracista exige reconhecer que o currículo escolar é atravessado por disputas de poder, silenciamentos e hierarquizações de saberes. Ao longo da história da educação brasileira, determinados sujeitos, memórias e experiências foram sistematicamente marginalizados, enquanto outras narrativas foram legitimadas como universais. Esse processo produziu ausências que não se limitam aos conteúdos escolares, mas incidem diretamente sobre a forma como identidades são construídas, reconhecidas ou negadas no espaço educativo.

Essas ausências não se produzem de maneira aleatória, mas se estruturam por meio de práticas curriculares, escolhas pedagógicas e critérios de legitimação do conhecimento histórico que, ao longo do tempo, contribuíram para a naturalização do apagamento de memórias subalternizadas. Nesse sentido, o ensino de História pode atuar tanto como reprodutor dessas lógicas quanto como espaço de enfrentamento crítico das estruturas que sustentam a exclusão racial na sociedade brasileira.

Conforme destaca Bittencourt (2008), o ensino de História assume papel fundamental na formação crítica dos estudantes, na medida em que possibilita problematizar narrativas naturalizadas, questionar silenciamentos e reconhecer a pluralidade de sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o ensino de história contribui para a construção de uma educação antirracista ao favorecer a desconstrução de narrativas excludentes e a valorização das contribuições históricas das populações negras e quilombolas.

Entretanto, quando esse potencial crítico não é mobilizado, o próprio ensino pode operar como mecanismo ativo de apagamento. É nesse ponto que a reflexão de Missiato (2022) se torna fundamental para compreender a dimensão política do esquecimento produzido no campo educacional. Ao analisar os mecanismos institucionais que operam na seleção do que deve ou não ser lembrado, o autor afirma que:

Nesse sentido o que se tem é uma pedagogia dos esquecimentos ou pedagogia do memoricídio, uma vez que esse ensino age por meio de práticas educativas e escolares, sob a chancela do Estado, para a produção do esquecimento das memórias daqueles que são política, social e humanamente desqualificados e desqualificáveis no sistema mundo modernidade-colonialidade. (Missiato, 2022, p. 45).

Essa leitura permite compreender que o silenciamento das experiências negras e quilombolas no currículo não se configura como uma falha ocasional, mas como parte de um projeto histórico de produção do esquecimento, legitimado por dispositivos educacionais e narrativas oficiais. Ao reconhecer o caráter estruturado desse apagamento, torna-se possível compreender o papel político do campo educacional, fazendo da educação antirracista um eixo de enfrentamento dessas estruturas no espaço escolar.

Nesse contexto, a educação antirracista encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica. Essa legislação não se limita à inclusão de conteúdos específicos, mas aponta para a necessidade de reorientar práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos, de modo a enfrentar o racismo e valorizar a contribuição histórica, social e cultural da população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam essa perspectiva ao afirmarem que o ensino deve promover o reconhecimento da diversidade, o combate às discriminações e a construção de relações étnico-raciais baseadas no respeito e na valorização das diferenças.

Complementarmente, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) reafirma a importância de políticas públicas destinadas à promoção da igualdade racial como forma de enfrentamento às desigualdades estruturais que persistem na sociedade brasileira. No campo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História também destacam a necessidade de uma narrativa histórica plural e inclusiva, que reconheça diferentes sujeitos históricos e suas contribuições na formação da sociedade nacional.

Esse conjunto de dispositivos evidencia que a educação das relações étnico-raciais não se apoia em um único marco normativo, mas em um aparato legal mais amplo, construído a partir de disputas políticas e reivindicações históricas do Movimento Negro. Entretanto, a existência dessas normativas não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano das escolas. Entre os principais limites contemporâneos desse processo estão a fragilidade da formação docente voltada à temática, a descontinuidade de políticas institucionais de acompanhamento, a permanência de

currículos estruturados a partir de matrizes eurocentradas e a recorrente redução da temática étnico-racial a ações pontuais, sobretudo no mês de novembro.

Desse modo, as lacunas entre o que é previsto no plano legal e o que se concretiza nas práticas escolares revelam que a aplicação desses aparatos ainda enfrenta obstáculos significativos. Mais do que reconhecer a importância das legislações, torna-se necessário compreender criticamente os entraves que dificultam sua materialização no espaço escolar, uma vez que a simples existência da norma não assegura, de forma automática, a transformação das relações pedagógicas, curriculares e institucionais marcadas pelo racismo estrutural.

A reflexão construída ao longo deste capítulo não se orienta pela antecipação das análises empíricas já realizadas no percurso do trabalho, mas pela explicitação dos referenciais conceituais que fundamentam as escolhas teóricas e pedagógicas adotadas, as quais serão socializadas e aprofundadas nos capítulos seguintes. Nesse movimento, torna-se necessário explicitar os referenciais teóricos que sustentam a discussão sobre as desigualdades raciais no campo educacional e os processos de silenciamento e hierarquização

Nesse cenário de silenciamentos e hierarquizações, nota-se que o racismo se apresenta como categoria central para a compreensão das desigualdades raciais e de seus impactos na sociedade. O racismo é a crença de que as raças são hierarquizadas e que uma raça específica é inferior por conta das suas características físicas, crenças e cultura (Munanga, 2005). Os racistas acreditam que apenas pertencer a um grupo torna uma pessoa moral e intelectualmente inferior e que as características coletivas podem determinar as características individuais. Munanga (2004, p. 7) ressalta:

O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O conceito de racismo estrutural conforme apresentado por Almeida (2019) evidencia que o racismo não se reduz a ações individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas políticas, sociais e educacionais do Brasil. Almeida descreve como a violência racial, a exclusão e a precarização da vida das pessoas

negras são resultados direto de um sistema que hierarquiza sujeitos com base na raça, permitindo a invisibilidade de problemas como o extermínio de jovens negros e a negação de direitos básicos. Conforme destaca Almeida (2019, p.75):

O racismo, mais uma vez, permite a conformação das almas, mesmo as mais nobres da sociedade, à extrema violência a que populações inteiras são submetidas, que se naturalize a morte de crianças por “balas perdidas”, que se conviva com áreas inteiras sem saneamento básico, sem sistema educacional ou de saúde, que se exterminem milhares de jovens negros por ano.

Essa realidade é reforçada pelo mito da democracia racial, criticado por Fernandes (1989), que aponta como esse mito continua a retardar as mudanças estruturais e permite que se desconsidere a gravidade da manutenção de desigualdades extremas e desumanas, como as desigualdades raciais no Brasil. Romper com discursos que camuflam e perpetuam atitudes racistas torna-se, portanto, um desafio central, no qual a educação ocupa lugar estratégico. Nessa direção, Freire (1976) afirma que a educação não pode se limitar à simples transmissão de conteúdos, devendo assumir uma postura comprometida com a transformação da realidade. Para o autor, o educador que se propõe a transformar o mundo demonstra, por meio de sua prática pedagógica, um engajamento ético e político com a mudança das estruturas sociais que produzem a opressão.

Nesse sentido, a pedagogia Griô emerge como um horizonte teórico-metodológico potente, ao valorizar a oralidade, a memória, a ancestralidade e os saberes territorializados como dimensões legítimas da produção do conhecimento. Ao reconhecer as comunidades quilombolas como espaços formativos, este trabalho desloca o ensino de História para além dos muros da escola, articulando-o às experiências vividas, às memórias coletivas e às práticas de resistência que persistem no interior da Amazônia paraense.

A partir dessa perspectiva, a pedagogia Griô se afirma como uma abordagem pedagógica diferenciada, resgatando as tradições orais e promovendo a valorização das narrativas históricas de populações afrodescendentes e quilombolas. Inspirada na figura dos griôs africanos, que preservam e transmitem conhecimentos por meio da oralidade, essa pedagogia propõe um ensino que rompe com modelos eurocêntricos e dialoga diretamente com a experiência dos sujeitos históricos marginalizados.

Nesse sentido, Pacheco (2014; 2015, p. 66) define a Pedagogia Griô como:

Uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação.

Essa concepção amplia a compreensão da Pedagogia Griô como prática educativa que articula memória, território e relações intergeracionais, reconhecendo os mestres da tradição oral como sujeitos centrais dos processos formativos. Para Diniz e Marte (2022, p. 40):

A educação escolar precisa dialogar com os saberes e práticas educativas em espaços não escolares, a exemplo do que faz a Pedagogia Griô ao cultivar a memória e os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos. Essas memórias e saberes são fundamentais ao cultivo de valores civilizatórios africanos diaspORIZADOS, reterritorializados pelas africanidades em diversas formas de organizações sociais, culturais e políticas dos movimentos negros.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a Pedagogia Griô como mediação entre o conhecimento escolar e os saberes produzidos nos territórios, especialmente aqueles construídos historicamente pelas comunidades negras e quilombolas. Para Diniz e Marte (2022, p. 32), os territórios quilombolas e suas práticas tradicionais constituem importantes referências para o ensino de História, uma vez que:

Os territórios quilombolas e as práticas tradicionais de cultivo, coleta, roças, caças, curas, benzimentos e festividades reúnem um conjunto de memórias que podem ser fontes para o Ensino de História e Pedagogia Griô demonstrando as riquezas multiculturais e identitárias ancestralmente cultivadas nos territórios quilombolas.

Neste estudo, será adotado o conceito de Griôs, conforme apresentado por Kominek e Vanali (2018, p. 38) que define esses sujeitos como os detentores das tradições orais, guardiões da memória e dos costumes das comunidades negras na África Ocidental. Conhecidos localmente como *Djali*, *Djeli*, *Jeli* Ou *Djeliw*, os griôs desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão dos saberes ancestrais por meio da oralidade.

No contexto da diáspora africana e das comunidades quilombolas brasileiras, esses sujeitos assumem outras denominações e funções, mas preservam o mesmo princípio formativo: a transmissão de conhecimentos a partir da experiência, da memória coletiva, da oralidade e do vínculo comunitário. Assim, a Pedagogia Griô, ao ser pensada em quilombos, reconhece esses territórios como espaços vivos de produção de saberes, nos quais a história, a cultura e a ancestralidade são

continuamente atualizadas nas práticas cotidianas, nas narrativas e nas formas de resistência.

Para Barbosa (2024, p. 45):

Conhecer a historicidade da tradição oral africana e suas formas de ser passadas de geração a geração, possibilita a docência trazer para a escola atores conhecedores da história das comunidades quilombolas para que socializem suas memórias e suas vivências.

Nesse sentido, a Pedagogia Griô, quando pensada no campo educacional, se organiza a partir de práticas que valorizam a escuta, a oralidade, e o reconhecimento dos saberes ancestrais como formas legítimas de conhecimento histórico. Trata-se de uma abordagem que rompe com a lógica transmissiva e hierarquizada do ensino, ao colocar os griôs como protagonistas dos momentos formativos, reconhecendo-os como sujeitos pedagógicos e portadores de saberes historicamente construídos.

Ao situar o território, a memória e a experiência coletiva como dimensões centrais do processo educativo, essa pedagogia desloca o ensino de História para uma perspectiva ancorada no território, na memória e na experiência coletiva. No contexto das comunidades quilombolas, a Pedagogia Griô possibilita a construção de práticas educativas que articulam história, identidade e pertencimento, fortalecendo vínculos intergeracionais e reafirmando a memória coletiva como elemento estruturante da produção do conhecimento histórico.

A incorporação da Pedagogia Griô como horizonte teórico-metodológico implica compreender o ensino de História como prática educativa construída em diálogo com os saberes do território quilombola. Ao reconhecer os griôs como sujeitos pedagógicos e a memória coletiva como fonte de conhecimento histórico, este trabalho assume uma proposta formativa que articula teoria e prática sem reduzir a comunidade a objeto de estudo. Trata-se de uma escolha que reafirma o compromisso com uma educação antirracista e com a produção de conhecimentos historicamente situados, cujas experiências concretas serão analisadas nos capítulos seguintes.

2.1 O PROJETO EMANCIPATÓRIO DO MOVIMENTO NEGRO E A CONSCIÊNCIA NEGRA COMO ENSINAMENTOS DE RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO.

A Consciência Negra tem sido um elemento central no projeto emancipatório do Movimento Negro, que luta por uma educação que reconheça e valorize a história,

a cultura e os saberes da população negra. Ao longo do tempo, a escola se tornou um espaço tanto de opressão quanto de resistência, e, nesse cenário, a educação antirracista surge como um instrumento essencial na desconstrução das desigualdades raciais.

Assim, compreender a relação entre educação e resistência é fundamental para promover práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade negra e contribuam para a transformação social. Para Biko (1990, p. 66):

Assim, numa breve definição, a Consciência Negra é, em essência, a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem em uma servidão perpétua. Procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do “normal”, que é ser branco. É a manifestação de uma nova percepção de que, ao procurar fugir de si mesmos e imitar o branco, os negros estão insultando a inteligência de quem os criou negros.

A Consciência Negra não se restringe apenas ao reconhecimento da identidade racial, mas também à tomada de consciência sobre os processos históricos de opressão que moldaram a experiência da população negra. Essa construção envolve tanto a valorização da negritude quanto a desconstrução das narrativas excludentes que historicamente buscaram inferiorizar a cultura e a identidade negra. Nesse sentido, a educação desempenha um papel crucial na desmistificação de representações distorcidas, possibilitando que indivíduos negros se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de sua própria trajetória. Como afirma Biko (1990, p. 70):

Outras preocupações da Consciência Negra dizem respeito às falsas imagens que temos de nós quanto aos aspectos culturais, educacionais, religiosos e econômicos. Não devemos subestimar essa questão. Sempre existe uma interação entre a história de um povo, ou seja, seu passado, e a fé em si mesmo e a esperança em seu futuro. Temos consciência do terrível papel desempenhado por nossa educação e nossa religião, que criaram entre nós uma falsa compreensão de nós mesmos. Por isso precisamos desenvolver esquemas não apenas para corrigir essa falha, como também para sermos nossas próprias autoridades, em vez de esperar que os outros nos interpretem.

A Consciência Negra fortalece a identidade e a resistência da população negra. Esse processo se materializa na atuação do Movimento Negro que ao longo de sua história tem reivindicado direitos, combatido o racismo e construído um projeto educativo emancipatório.

No livro *Movimento Negro Educador*, Nilma Lino Gomes discute os conhecimentos gerados e organizados pelo Movimento Negro, destacando sua habilidade de desafiar teorias excludentes, sobretudo as que perpassam a educação, contribuindo para uma descolonização do saber.

O Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. (Gomes, 2017, p. 130)

A autora enfatiza esses movimentos como criadores de um tipo específico de conhecimento, que sintetiza a luta antirracista no Brasil, como atores políticos que exercem pressão sobre o Estado. Para Marte (2023, p. 35):

O Movimento Negro sempre buscou traçar estratégias com o objetivo de combater a discriminação racial e as desigualdades presentes na educação. Nesse cenário, diversas discussões e proposições foram abordadas por Organizações Não Governamentais negras, membros negros em órgãos governamentais, Núcleos de Estudos presentes nas Universidades e professores universitários que possuíam pesquisas de temática étnico-racial. Esse movimento da sociedade civil organizada colaborou para a aprovação, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 10.639/03, cujo objetivo é a promoção da igualdade racial nos sistemas educacionais.

Nesse percurso de aproximação entre o projeto emancipatório do Movimento Negro e a educação antirracista, insere-se uma experiência pedagógica construída a partir da minha atuação como professora na rede municipal de ensino de São Miguel do Guamá (PA) desde o ano de 2018. Foi no cotidiano escolar que passei a observar a recorrência de práticas racistas¹ naturalizadas entre os estudantes e a limitação das ações antirracistas à semana da Consciência Negra, contexto que evidenciou tanto as fragilidades na implementação da Lei nº 10.639/03 quanto a necessidade de pensar estratégias educativas contínuas e interdisciplinares.

Essas inquietações, vivenciadas por mim enquanto mulher negra e professora de História constituíram o ponto de partida para a criação do projeto pedagógico/didático *Uma dose de Consciência*, concebido como uma resposta

¹ “Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.” (Almeida, 2019, p. 44).

pedagógica às tensões observadas na escola e como expressão de um compromisso ético com a construção de uma educação antirracista.

A origem do projeto pedagógico denominado *Uma dose de Consciência* antecede o ingresso no mestrado e está diretamente vinculada à experiência concreta da docência na rede municipal de ensino, marcada pela observação cotidiana de práticas racistas naturalizadas no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que emerge da realidade escolar e das tensões vividas no cotidiano da sala de aula, revelando a centralidade da experiência docente como ponto de partida para a construção de ações educativas antirracistas.

Essa compreensão encontra respaldo na reflexão de Zavala (2015), que contribui para pensar a experiência docente como elemento central na construção das práticas educativas. Ao analisar teoricamente a prática do ensino de História, a autora evidencia que o sentido da ação pedagógica se constitui no próprio ato de ensinar, atravessado por situações imprevistas, tensões e escolhas cotidianas realizadas no interior da sala de aula.

Tal compreensão permite afirmar que o cotidiano escolar deixa de ser compreendido como mero espaço de aplicação de teorias externas e passa a ser reconhecido como lugar legítimo de produção de sentidos pedagógicos. Assim, iniciativas educativas podem emergir diretamente da realidade escolar e das tensões vividas no exercício da docência, tendo a experiência do professor como ponto de partida para a elaboração de ações pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.

Essa compreensão se materializa no projeto, que nasce como resposta a três constatações fundamentais: a recorrência de atitudes e discursos racistas entre os alunos; a fragilidade da implementação da Lei nº 10.639/03, muitas vezes restrita a atividades pontuais no mês de novembro; e o reconhecimento de que a promoção de uma educação antirracista não se restringe à atuação do professor de História, pois uma abordagem interdisciplinar fortalece o movimento antirracista no espaço escolar.

A partir dessas observações, o projeto foi estruturado como uma ação contínua ao longo do ano letivo, envolvendo diferentes componentes curriculares e culminando na socialização das produções dos estudantes durante a Semana da Consciência Negra. Essa dinâmica evidencia que o enfrentamento ao racismo foi concebido como processo pedagógico permanente, e não como evento isolado.

O ingresso no mestrado introduziu uma nova camada de reflexão e amadurecimento teórico sobre uma prática pedagógica já consolidada ao longo dos anos. Foi nesse espaço formativo que passei a ter contato sistemático com a produção intelectual do Movimento Negro, especialmente com as contribuições de Steve Biko e Nilma Lino Gomes, o que possibilitou compreender conceitualmente as críticas oriundas do debate acadêmico acerca do próprio nome do projeto *Uma dose de Consciência*.

A partir dessas leituras, passei a compreender que a noção de Consciência Negra, tal como apresentada por esses autores, não se configura como um conteúdo a ser administrado ou oferecido de forma pontual, mas como um processo histórico, coletivo e vinculado à libertação, à reconstrução da identidade e à ação política. Nesse sentido, a expressão “uma dose” passou a ser problematizada por sua possível leitura acadêmica como algo episódico ou administrável, em tensão com o caráter processual e emancipatório da Consciência Negra.

Essa compreensão não significou a negação do projeto nem de sua trajetória, mas a ampliação crítica do olhar sobre ele. O reconhecimento da crítica conceitual ao nome não invalida o percurso construído, tampouco apaga os resultados pedagógicos alcançados ao longo dos anos. Ao contrário, revela o movimento de amadurecimento teórico de uma prática que nasceu do compromisso ético e foi posteriormente reelaborada à luz das referências acadêmicas.

Desse modo, o projeto *Uma dose de Consciência* passa a ser entendido como parte constitutiva de uma trajetória docente marcada pela busca de uma educação antirracista, sua permanência, mesmo diante da crítica conceitual ao título, inscreve-se como elemento da memória profissional e política da pesquisadora, vinculada a um processo de formação que articula experiência, reflexão e reposicionamento teórico. O próprio tensionamento entre o nome do projeto e a concepção de Consciência Negra discutida no campo acadêmico torna-se, assim, um objeto de reflexão formativa, revelando as complexas relações entre prática pedagógica, linguagem e categorias teóricas.

Ao ser colocado em diálogo com as contribuições do Movimento Negro Educador, o projeto passa a ser compreendido como uma experiência pedagógica vinculada a um processo emancipatório em construção, ainda que tenha nascido da prática e não de uma formulação teórica sistematizada. A posterior aproximação com essas referências não anula sua legitimidade, mas lhe confere novos sentidos.

A crítica acadêmica, a partir das leituras realizadas no mestrado, possibilitou reconhecer os limites conceituais da expressão adotada originalmente, sem romper com o vínculo afetivo, político e profissional construído ao longo dos anos. O projeto permanece como símbolo de uma prática docente comprometida com a educação antirracista e como marco de uma trajetória que se transforma à medida que se aprofunda o diálogo entre experiência escolar e produção teórica. Nesse movimento, a prática não é negada, mas ressignificada, assumindo um lugar central na construção de uma identidade docente comprometida com a luta antirracista e com o ensino de História como espaço de resistência e emancipação.

2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA/DECOLONIALIDADE: NEGRITUDE, BRANQUITUDE E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

A reflexão desenvolvida neste trabalho insere-se em uma perspectiva antirracista/decolonial, fundamentada nos trabalhos de Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Steve Biko, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, autores que questionam a lógica eurocêntrica que historicamente estruturou a educação brasileira. Segundo Walsh, a decolonialidade propõe a desconstrução das estruturas coloniais de saber e poder, valorizando os conhecimentos, as culturas e as vozes silenciadas dos povos colonizados.

Nesse sentido, a colonialidade se expressa por meio da construção de categorias binárias que justificam a superioridade de saberes eurocêntricos e a inferioridade de outros sistemas de conhecimento. Como afirma Walsh (2009), ao citar Quijano (2009, p. 15):

A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser)- e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber).

A partir dessa perspectiva, a decolonialidade propõe romper com esses binarismos que estruturam a colonialidade do poder, do ser e do saber, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizem os saberes afro-brasileiros, africanos

e indígenas. Isso implica a ressignificação do currículo escolar e a adoção de métodos que integrem as histórias, culturas e experiências das populações historicamente marginalizadas.

Nesse processo, torna-se essencial a compreensão dos conceitos de branquitude, negritude e africanidades. A branquitude, conforme discutida por teóricos como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, refere-se à posição racial privilegiada construída historicamente e naturalizada como referência universal de humanidade e conhecimento. A manutenção dessa estrutura de poder perpetua a marginalização dos saberes não europeus e reforça a colonialidade no campo educacional.

No livro “O pacto da branquitude”, Cida Bento (2022) descreve esse pacto como uma teoria que explica como a escravidão e o colonialismo legaram privilégios às pessoas brancas, perpetuando-se através de gerações por meio de um acordo tácito que sustenta a manutenção do poder branco. Esse pacto opera silenciando o passado escravagista e colonialista, enquanto enfatiza uma narrativa de meritocracia.

Enquanto a branquitude sustenta privilégios e a centralidade do branco, a negritude se denomina como resistência e valorização da identidade negra, rejeitando padrões eurocêntricos e reafirmando a história e a cultura afrodescendentes. Nesse sentido, a africanidade amplia essa perspectiva ao reconhecer os modos de ser, viver e expressar-se das populações africanas e da diáspora, resgatando saberes, oralidades e epistemologias marginalizadas.

Para Munanga (2009, p. 25):

A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana fazem parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade.

As reflexões teóricas desenvolvidas neste tópico permitem compreender que os conceitos de decolonialidade, branquitude, negritude e africanidades não se restringem ao plano abstrato das ideias, mas se expressam concretamente nas relações, nos currículos e nas práticas institucionais que estruturam o cotidiano escolar. Ao problematizar a centralidade dos saberes eurocêntricos e reconhecer a historicidade dos processos de silenciamento das populações negras, esses referenciais possibilitam uma leitura crítica do espaço educativo como território

atravessado por disputas simbólicas, hierarquizações raciais e desigualdades historicamente construídas.

Nesse sentido, o domínio conceitual dessas categorias orienta a interpretação das experiências vividas no interior da escola, permitindo tensionar tanto as ausências curriculares quanto as formas naturalizadas de organização institucional. A colonialidade do saber manifesta-se quando determinadas histórias, memórias e identidades permanecem invisibilizadas nos documentos oficiais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, a branquitude opera como referência implícita de normalidade e prestígio, enquanto a negritude e as africanidades são frequentemente associadas a lugares periféricos do currículo, restritas a momentos pontuais ou datas comemorativas.

Compreender essas dinâmicas exige articular teoria e prática pedagógica. Não se trata apenas de reconhecer conceitualmente a existência do racismo estrutural ou da colonialidade do saber, mas de observar como esses processos se materializam no cotidiano da escola, nas relações entre sujeitos, na organização dos espaços, nas escolhas curriculares e nas narrativas institucionais. É nesse ponto que a experiência docente assume centralidade, uma vez que possibilita identificar tensões, contradições e silenciamentos que atravessam o espaço educativo e que demandam respostas pedagógicas concretas.

Dessa forma, a educação antirracista, compreendida a partir de uma perspectiva decolonial, não se configura apenas como um conjunto de conteúdos a serem incorporados ao currículo, mas como um projeto político e pedagógico que exige a resignificação das práticas escolares e o reconhecimento dos saberes produzidos nos territórios. A valorização da negritude e das africanidades implica deslocar o ensino de História para além de narrativas eurocentradas, incorporando memórias, experiências e conhecimentos historicamente marginalizados como fontes legítimas de produção do conhecimento histórico.

É a partir dessa compreensão que este trabalho busca articular os referenciais teóricos discutidos neste capítulo com a análise do lócus da pesquisa. A escola, situada em um território periférico marcado pela presença negra e quilombola, constitui-se como espaço privilegiado para observar como as categorias de branquitude, negritude e colonialidade do saber se expressam nas dinâmicas institucionais, nos currículos e nas relações pedagógicas. Ao mesmo tempo, esse

espaço revela possibilidades de construção de práticas educativas orientadas pela educação antirracista e pela valorização das histórias e memórias locais.

No capítulo seguinte, essas reflexões serão aprofundadas por meio da análise da EMEF Pedro Chaves, considerando sua constituição histórica, sua inserção territorial, as disputas em torno da memória institucional e a composição étnico-racial da comunidade escolar. Busca-se evidenciar como os conceitos aqui discutidos se materializam no cotidiano da escola, não apenas como categorias analíticas, mas como desafios concretos para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a justiça racial, a valorização da diversidade e o enfrentamento dos silenciamentos históricos.

Assim, o diálogo entre teoria e prática constitui o eixo estruturante desta pesquisa. Ao tensionar os conceitos de decolonialidade, branquitude e negritude a partir da experiência escolar, o trabalho reafirma o ensino de História como campo de disputa de sentidos e como espaço de produção de ações educativas voltadas à construção de uma educação antirracista, crítica e socialmente comprometida.

2.3 VALORIZAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INTERDISCIPLINARIDADE

A valorização das comunidades quilombolas como espaços formativos orienta a compreensão aqui construída sobre educação antirracista e ensino de História. Ao longo da história, essas comunidades resistiram a processos de marginalização e apagamento, mantendo vivas suas tradições, memórias e formas próprias de organização social. Tornaram-se, assim, referências na preservação de saberes ancestrais e na construção de identidades coletivas.

Esse movimento se expressa de maneira particular na comunidade quilombola escolhida para este estudo, a comunidade Santa Rita de Barreira, que segundo Diniz (2011, p. 60):

A trajetória das famílias da comunidade quilombola de Santa Rita da Barreira revela outras possibilidades em entender o processo de ocupação e transformação do município de São Miguel do Guamá, pois comunica as histórias escondidas e as narrativas de homens comuns que relatam outras práticas e processos sociais e etnohistóricos não menos importante na história de São Miguel do Guamá e que não está registrada nos documentos oficiais. Este ocultamento operou sobre a territorialidade específica de “Barreira Antiga” quando o ato de reconhecimento oficial como quilombolas.

Essa leitura evidencia que os territórios quilombolas não podem ser compreendidos apenas como espaços geográficos, mas como territórios históricos, políticos e culturais, atravessados por memórias, lutas e processos de resistência. Integrar o ensino de História a uma abordagem interdisciplinar que dialogue com esses territórios fortalece a compreensão crítica dos estudantes sobre o papel das comunidades quilombolas na formação da sociedade brasileira e na construção da história nacional.

A interdisciplinaridade, ao articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, possibilita uma educação antirracista mais ampla, promovendo uma aprendizagem conectada à realidade dos alunos e às lutas por reconhecimento e equidade racial².

Essa abordagem dialoga com os princípios da educação antirracista ao reconhecer os quilombos como lugares de resistência, produção de saberes e preservação de culturas africanas no Brasil. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade se apresenta como estratégia para articular distintas áreas do conhecimento na abordagem das temáticas raciais, ampliando as possibilidades de leitura crítica da realidade social. Nesse sentido, Fazenda (2008, p. 26) contribui para compreender a interdisciplinaridade como um movimento que ultrapassa a simples junção de conteúdos, afirmando que:

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter *humano* se evidencia.

Assim, a interdisciplinaridade não se restringe à combinação de saberes, mas é uma ferramenta para promover uma educação diferenciada, que respeita as diversas formas de conhecimento e busca um aprendizado mais amplo e inclusivo. A integração de múltiplas disciplinas contribui para a formação de uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e para a construção de práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista, na medida em que possibilita relacionar os conteúdos escolares às experiências concretas vividas nos territórios.

²A equidade racial, conforme discutida por Gonçalves e Silva (2003), refere-se à promoção de justiça social por meio do reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais, visando corrigir desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade brasileira.

Fazenda (2008, p. 30) problematiza a compreensão restrita da interdisciplinaridade como mera junção de disciplinas, ao afirmar:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

A reflexão proposta pela autora reforça que a interdisciplinaridade implica reconhecer a cultura do lugar como dimensão constitutiva do processo educativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com a valorização dos territórios quilombolas enquanto espaços formativos, pois desloca o currículo de uma lógica abstrata e universalizante para uma construção situada, ancorada nas memórias, nas práticas culturais e nas experiências históricas das populações negras.

A partir dessa compreensão, a interdisciplinaridade possibilita que o ensino de História se articule a outras áreas do conhecimento para interpretar o território, problematizar as desigualdades raciais e compreender as formas de resistência construídas pelas comunidades quilombolas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça racial e social.

As interações entre diferentes áreas do conhecimento podem ser compreendidas a partir de três níveis principais: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na abordagem multidisciplinar, utilizam-se contribuições de diversas áreas para a análise de um mesmo tema ou problema, porém as disciplinas permanecem independentes entre si, sem que haja uma integração efetiva. Cada campo oferece informações específicas ao seu objeto de estudo, o que amplia o repertório de conteúdos, mas limita as possibilidades de articulação entre os saberes. Conforme Japiassu (1976), trata-se de uma justaposição de disciplinas em torno de um objeto comum, sem que se estabeleça uma articulação conceitual ou metodológica entre elas.

A interdisciplinaridade, por sua vez, implica uma interação mais profunda entre as disciplinas, marcada pelo diálogo, pelo planejamento conjunto e pela cooperação entre os diferentes campos do conhecimento. Nessa perspectiva, as áreas estabelecem relações estruturadas em torno de unidades conceituais e metodológicas compartilhadas, favorecendo a superação do ensino fragmentado e a construção de

aprendizagens mais contextualizadas e críticas, conforme defendido por Fazenda (2008).

Já a transdisciplinaridade ultrapassa os limites disciplinares, eliminando fronteiras rígidas entre os campos do saber. Morin (2002) afirma que para promover uma nova forma de articulação entre os conhecimentos, é necessário um paradigma que permita distinguir e separar os domínios científicos, mas que também possibilite que eles se comuniquem entre si, “sem operar a redução”. Trata-se de uma proposta que tensiona as próprias estruturas disciplinares tradicionais.

No contexto deste estudo, a interdisciplinaridade se apresenta como a abordagem mais viável e coerente com os objetivos do projeto pedagógico/didático Uma dose de Consciência. Considerando os desafios e as possibilidades concretas do cotidiano escolar, o perfil do alunado, a estrutura curricular vigente e as condições de trabalho docente em uma escola de Ensino Fundamental no município de São Miguel do Guamá, a interdisciplinaridade se configura como uma estratégia acessível, adaptável e pedagogicamente eficaz.

Essa compreensão conceitual encontra respaldo também no campo normativo. A Lei nº 10.639/03 estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Tal orientação reforça a necessidade de uma abordagem integrada e não fragmentada da temática étnico-racial, indicando que a educação antirracista não deve se restringir a um único componente curricular, mas atravessar o conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

No entanto, a concretização desse princípio no cotidiano escolar evidencia desafios que vão além da prescrição legal e se relacionam diretamente às condições concretas do trabalho docente. Na experiência do projeto pedagógico/didático Uma dose de Consciência, a interdisciplinaridade não se organiza a partir de uma delimitação rígida entre os componentes curriculares indicados pela legislação, mas se constrói sobretudo a partir das parcerias efetivamente estabelecidas entre professores que demonstram interesse, sensibilidade e compromisso com a temática étnico-racial. Na prática, não é possível limitar a atuação do projeto às disciplinas indicadas formalmente pela legislação quando os docentes responsáveis por esses componentes, em determinados momentos, não se engajam na proposta.

Assim, a interdisciplinaridade deste trabalho se efetiva por meio de vínculos pedagógicos construídos entre sujeitos, e não apenas entre áreas do conhecimento. Esse caráter relacional faz com que o projeto assuma uma dinâmica própria, marcada por movimentos de continuidade e reorganização. As parcerias entre professores variam conforme as mudanças no quadro docente, as condições institucionais e os interesses pedagógicos que se estabelecem em cada ano letivo. Trata-se de um processo em permanente construção, que reflete a natureza instável e não linear do cotidiano escolar. O ambiente da escola, longe de ser previsível ou estático, é atravessado por imprevistos, deslocamentos e negociações constantes, o que exige que as práticas interdisciplinares sejam pensadas como experiências abertas e adaptáveis.

Nessa dinâmica, a trajetória do projeto pedagógico/didático Uma dose de Consciência evidencia, de forma concreta, o caráter situado e histórico da interdisciplinaridade construída no cotidiano escolar. A iniciativa teve início no ano de 2018, a partir da minha experiência como professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isaura Domingos Costa, localizada na zona rural do município de São Miguel do Guamá. Desde sua criação, o projeto passou a integrar minha prática docente como expressão de um compromisso contínuo com a educação antirracista.

Em 2021, ao ser transferida para a zona urbana do município, passei a atuar na EMEF Pedro Chaves, contexto no qual o projeto foi mantido e ressignificado conforme as condições institucionais e as demandas da nova escola. Essa mudança de território escolar implicou também a reorganização das parcerias pedagógicas e das formas de atuação interdisciplinar, evidenciando que o projeto se constrói em diálogo permanente com as realidades específicas de cada espaço educativo.

A continuidade do projeto ao longo desses anos não ocorreu de forma linear. Em 2020, em razão da pandemia da Covid-19, não foi possível desenvolver as ações interdisciplinares previstas, uma vez que, na zona rural, o ensino passou a ocorrer por meio da distribuição e devolução de apostilas impressas, sem a realização de encontros presenciais sistemáticos. Esse contexto limitou significativamente as possibilidades de trabalho coletivo entre os professores e inviabilizou a execução do projeto nos moldes construídos nos anos anteriores.

No ano de 2021, com a implementação do ensino híbrido e a organização das turmas em regime de revezamento semanal, visando evitar aglomerações, as condições para a realização de atividades interdisciplinares permaneceram restritas.

Nesse período, o projeto foi desenvolvido apenas no âmbito das aulas de História, sem a constituição de parcerias formais com outros componentes curriculares. A socialização das produções dos estudantes ocorreu por meio de cartazes expostos no quadro de avisos da escola, configurando uma forma possível de continuidade diante das limitações impostas pelo contexto sanitário.

As imagens a seguir registram o mural construído no ano de 2021 como forma de socialização das produções dos estudantes no contexto do ensino híbrido.

Figura 1 – Socialização das produções sobre a Consciência Negra na EMEF Pedro Chaves: (a) etapa de fixação de cartaz por estudante; (b) mural finalizado com trabalhos das turmas.



(a)

(b)

Fonte: Acervo da autora (2021).

Superadas as restrições impostas pelo período pandêmico, o projeto passou a ser retomado de forma mais sistemática a partir de 2022, reconstituindo gradualmente seu caráter interdisciplinar. Na prática, a interdisciplinaridade construída no âmbito do projeto pedagógico/didático Uma dose de Consciência não se organiza de forma automática nem previamente institucionalizada, mas resulta de um movimento intencional de articulação entre professores.

O processo se iniciou a partir da mediação pedagógica da professora de História na construção de parcerias interdisciplinares, por meio do diálogo com docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca dos objetivos do projeto e da importância da educação antirracista no contexto escolar. Foram essas conversas

iniciais que permitiram identificar afinidades, interesses e possibilidades concretas de trabalho conjunto.

Figura 2 – Momento de planejamento entre a professora de História e a professora de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da autora (2022)

Ainda que se constitua a partir da iniciativa docente, o projeto passou a integrar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das duas escolas em que foi desenvolvido, configurando-se como a única ação formalmente registrada relacionada à implementação da Lei nº 10.639/03. Essa inserção no documento institucional revelava, ao mesmo tempo, o reconhecimento da relevância da proposta e a ausência de uma política pedagógica mais ampla e sistemática voltada à educação antirracista na escola.

Com os professores que demonstravam interesse e disponibilidade para integrar a proposta, foram realizados momentos de planejamento, nos quais se discutem as temáticas a serem abordadas, os conteúdos de cada componente curricular e as estratégias pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo.

Em alguns momentos previamente definidos, foram realizadas ações interdisciplinares, nas quais a professora de História atuou em parceria com docentes de outros componentes curriculares, desenvolvendo a temática a partir de diferentes perspectivas disciplinares. Nessas ocasiões, o ensino de História dialogava diretamente com outros campos do conhecimento, permitindo que os estudantes

compreendessem o tema sob múltiplos olhares e ampliem sua leitura crítica da realidade. Essa dinâmica rompe com a fragmentação do saber escolar e favorece a construção de aprendizagens mais integradas e contextualizadas.

Após esses momentos coletivos, cada professor deu continuidade ao trabalho em sua própria disciplina, desenvolvendo atividades específicas relacionadas à temática do projeto. Essas produções, elaboradas ao longo do ano, foram posteriormente socializadas na culminância do projeto realizada no mês de novembro, durante a Semana da Consciência Negra. Esse momento final não se configurava apenas como exposição de trabalhos, mas como espaço de compartilhamento das aprendizagens construídas e de valorização das experiências dos estudantes.

As imagens a seguir apresentam registros de algumas aulas desenvolvidas no âmbito do projeto *Uma Dose de Consciência*, evidenciando a articulação entre o ensino de História e outros componentes curriculares na abordagem da temática étnico-racial.

Figura 3 – Registros de ações pedagógicas interdisciplinares do projeto *Uma dose de Consciência*



Fonte: Acervo da autora (2024)

Desse modo, a interdisciplinaridade neste trabalho se concretiza como um processo pedagógico articulado, que envolve planejamento, diálogo entre professores e construção coletiva de ações educativas, evidenciando que o enfrentamento ao

racismo no espaço escolar se fortalece quando assumido como responsabilidade compartilhada entre diferentes áreas do conhecimento.

Como em todos os anos de desenvolvimento do projeto, as ações pedagógicas de 2022 foram organizadas a partir de um tema gerador, que orientou as aulas de História e as parcerias interdisciplinares. Naquele ano, o eixo central foi “Cultura Negra e Representatividade”, buscando problematizar estereótipos, valorizar expressões culturais afrodescendentes e fortalecer a construção da identidade dos estudantes.

A organização das atividades a partir de temas geradores revela uma escolha pedagógica que busca relacionar os conteúdos escolares às questões vivenciadas pelos estudantes em seu contexto social e cultural. Ao tomar como ponto de partida problemáticas presentes no cotidiano dos alunos, o trabalho pedagógico aproxima-se de uma perspectiva crítica de educação que compreende o processo de ensino como espaço de reflexão sobre a realidade vivida.

Essa compreensão dialoga com a proposta de Paulo Freire, que concebe os temas geradores como elementos extraídos da experiência concreta dos sujeitos e capazes de mobilizar processos educativos voltados à leitura crítica do mundo. Para o autor, quando a prática pedagógica parte da realidade social dos educandos, abre-se a possibilidade de problematizar as relações históricas que estruturam essa realidade, transformando o processo educativo em um exercício de reflexão e conscientização (Freire, 1976).

A partir desse tema gerador, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar, envolvendo diferentes componentes curriculares e ampliando as possibilidades de abordagem da temática racial no espaço escolar. As parcerias interdisciplinares se estabeleceram com a professora de Língua Portuguesa, por meio da produção de poemas; com o professor de Artes, a partir da elaboração de cartazes e paródias; e com o professor de Geografia, que desenvolveu atividades voltadas ao estudo do mapa do continente africano. Destacou-se ainda a participação de uma ex-aluna da escola, que atuava profissionalmente com tranças nagô e se dispôs a realizar uma oficina prática sobre essa atividade ancestral. A atividade mobilizou grande interesse das estudantes, que se organizaram espontaneamente para participar da oficina, transformando o espaço escolar em um ambiente de valorização estética e cultural das heranças africanas.

Entre as produções resultantes da parceria com a professora de Língua Portuguesa, destacou-se o poema a seguir, elaborado por um estudante no âmbito do projeto:

Nossa História não é só dor

*Disseram que nossa história
começa na escravidão,
mas esquecem dos reis, das lutas,
da nossa civilização.*

*Tentaram esconder rostos,
mudar nomes e sentidos,
mas a memória continua
nos corpos nunca vencidos.*

*Meu cabelo é identidade,
minha pele é resistência,
cada traço é uma resposta
contra a falta de consciência.*

(...)

(Felipe Souza, 2022)

A produção poética revela a construção, pelos estudantes, de uma leitura crítica sobre a história da população negra, superando a associação exclusiva entre negritude e escravidão e afirmando dimensões de identidade, memória e resistência. A linguagem poética tornou-se um meio de ressignificação das discussões realizadas em sala de aula, articulando os conteúdos às experiências vividas pelos próprios alunos.

Paralelamente, entre os anos de 2022 e 2025, manteve-se a parceria com o professor de Educação Física, que desenvolveu aulas voltadas aos ritmos afrodescendentes. Nessas atividades, os estudantes eram organizados em grupos para aprender, ensaiar e apresentar danças de matriz africana. Nesse mesmo período, também foram realizadas apresentações da Miss Pérola Negra, com a escolha de uma aluna por turno, que ensaiava coreografias inspiradas em ritmos afro e se apresentava utilizando vestimentas que evidenciavam orgulho e pertencimento às heranças culturais negras.

A culminância do projeto, realizada durante a Semana da Consciência Negra, passou a se configurar como um momento de intensa mobilização da comunidade escolar em torno das africanidades. Esse período transformava a escola em um espaço de visibilidade e valorização da cultura negra, fortalecendo o sentimento de pertencimento entre os estudantes. Já no início do ano letivo, era possível observar alunas se candidatando espontaneamente à participação como Pérola Negra de seu turno, demonstrando que o projeto passou a integrar o cotidiano escolar como uma experiência aguardada, vinculada à autoestima, à representatividade e à construção positiva da identidade negra.

Para ampliar o diálogo do projeto com práticas culturais afro-brasileiras e possibilitar a escuta de outras experiências de resistência, a professora de História articulou, no âmbito das ações desenvolvidas em 2022, a participação de um grupo de capoeira composto por jovens da mesma faixa etária dos estudantes da escola.

Essa atividade configurou-se como um momento pedagógico significativo, no qual a capoeira foi apresentada como expressão cultural afro-brasileira historicamente vinculada às lutas da população negra, à preservação de saberes ancestrais e à afirmação da identidade afrodescendente. O encontro possibilitou aos alunos reconhecerem a capoeira não apenas como prática corporal ou artística, mas como linguagem de resistência, memória e pertencimento, fortalecendo o diálogo entre escola e cultura negra em uma perspectiva educativa e antirracista.

Em 2023, o eixo central foi “Racismo, segregação e resistência: lutas negras por direitos”, possibilitando a abordagem de processos históricos de discriminação racial, das políticas segregacionistas e das formas de enfrentamento construídas pela população negra em diferentes contextos históricos e geográficos.

No componente de História, foram trabalhados conteúdos relacionados ao *apartheid* na África do Sul, às leis de segregação racial nos Estados Unidos e às lutas por direitos civis protagonizadas por lideranças negras como Nelson Mandela e *Martin Luther King*. Essas discussões foram articuladas à realidade brasileira por meio do estudo da criminalização do racismo e das formas contemporâneas de enfrentamento às desigualdades raciais.

Na Língua Portuguesa, os estudantes produziram poemas inspirados nas temáticas discutidas, expressando, por meio da linguagem poética, reflexões sobre racismo, resistência e dignidade humana. No componente de Artes, foram elaborados cartazes e desenvolvida uma oficina de pinturas tribais africanas, possibilitando o

contato com referências estéticas vinculadas às culturas africanas e afrodescendentes. Já no Ensino Religioso, foram produzidos textos voltados à discussão sobre sincretismo religioso e tolerância religiosa, problematizando preconceitos e promovendo o respeito às diferentes manifestações de fé de matriz africana.

No componente de Estudos Amazônicos, foram desenvolvidas atividades voltadas à discussão sobre a presença histórica da população negra na região e suas formas de resistência, permitindo relacionar as vivências do território às discussões mais amplas sobre racismo, território e pertencimento. As imagens a seguir apresentam o registro de um estudante em processo de produção poética e da oficina de pintura tribal africana realizada como parte das ações interdisciplinares do projeto em 2023.

Figura 4 – Registros da produção de poemas pelos estudantes e da oficina de pintura tribal africana.



Fonte: Acervo da autora (2023)

No ano de 2024, as ações do projeto continuaram organizadas a partir de um tema gerador, centrado no “Protagonismo negro no processo de abolição da escravidão”, buscando tensionar as narrativas tradicionais que atribuem a conquista da liberdade exclusivamente a personagens brancos e às políticas oficiais do Estado. As aulas de História priorizaram a problematização da ideia de abolição como concessão, destacando as múltiplas formas de resistência negra, como fugas,

quilombos, revoltas, articulações políticas e práticas cotidianas de enfrentamento ao sistema escravista.

Nesse ano, a interdisciplinaridade se efetivou por meio da parceria com três professoras do componente curricular Língua Portuguesa. Uma das docentes propôs a inserção da obra *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, como texto-base para o desenvolvimento das atividades, proposta que foi acolhida e seguida pelas demais professoras envolvidas. A escolha do conto possibilitou articular literatura, história e crítica social, permitindo aos estudantes refletirem sobre a permanência da violência, do racismo e das desigualdades no período pós-abolição.

Nas aulas interdisciplinares realizadas a partir dessa obra literária, a professora de História acrescentou à análise do texto uma discussão sobre o processo histórico de embranquecimento simbólico de Machado de Assis, problematizando a ocultação de suas características afrodescendentes e o silenciamento de sua identidade negra na construção da memória literária brasileira. Essa abordagem permitiu tensionar não apenas o conteúdo do conto, mas também os modos como determinados autores são apresentados nos currículos escolares, evidenciando como o racismo opera na seleção, na representação e na valorização dos sujeitos históricos.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, os estudantes produziram, nas aulas de História, um vídeo antirracista elaborado e protagonizado por eles, no qual problematizaram o racismo e afirmaram a importância das lutas negras por direitos. Já no componente de Língua Portuguesa, foi confeccionado um jornal temático, composto por colunas escritas pelos próprios alunos, reunindo textos sobre o tema gerador do projeto, análises críticas do conto *Pai contra mãe* e reflexões sobre as permanências do racismo na sociedade brasileira.

Além disso, os estudantes realizaram uma pesquisa junto a amigos, vizinhos e familiares sobre a percepção social acerca do racismo, das lutas antirracistas e do funcionamento da legislação que criminaliza o racismo no Brasil. Os dados obtidos foram sistematizados e apresentados em forma de gráfico no jornal escolar, fortalecendo o diálogo entre investigação social, leitura literária e reflexão histórica.

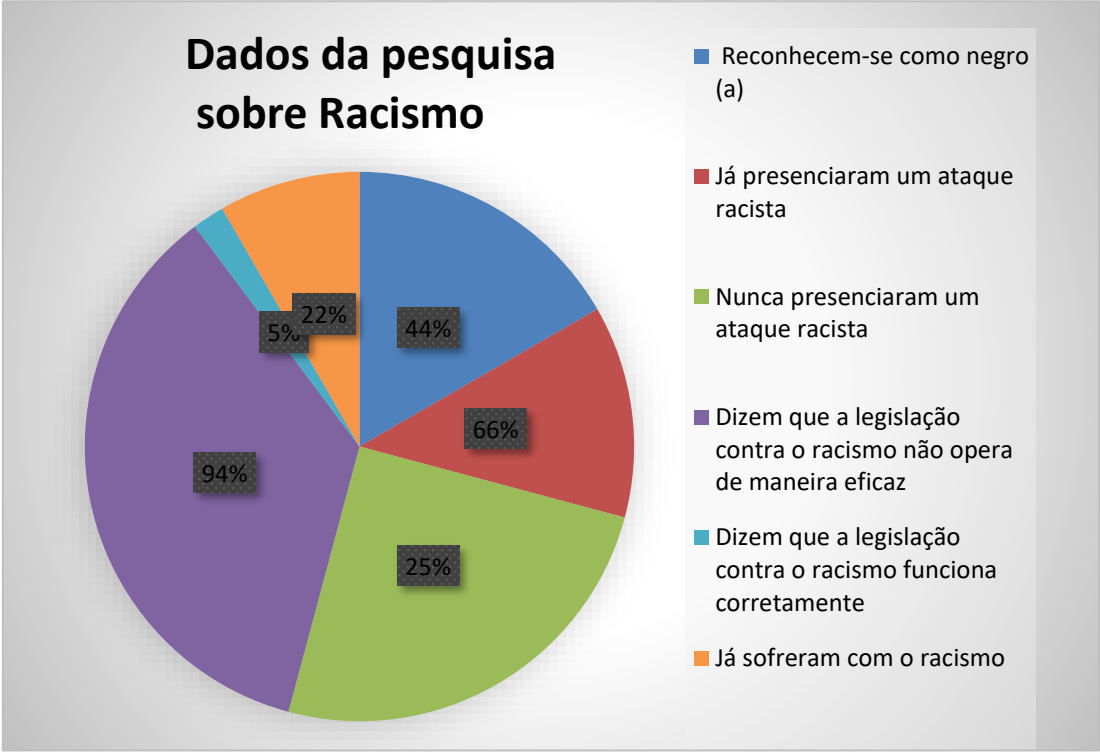
Os dados a seguir registram o jornal produzido pelos estudantes (Figura 5) e o gráfico resultante da pesquisa sobre racismo e legislação antirracista (Gráfico 1).

Figura 5 – Registro do jornal produzido pelos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2024)

Gráfico 1 – Dados consolidados a partir da pesquisa sobre racismo e legislação antirracista



Fonte: Acervo da autora (2024)

O gráfico apresentado foi elaborado pelos próprios estudantes a partir das entrevistas realizadas com amigos, vizinhos e familiares sobre a percepção do racismo e o funcionamento da legislação que o criminaliza no Brasil. Os dados revelaram que 94% dos entrevistados consideram que a lei que criminaliza o racismo não opera de forma eficaz, evidenciando que a existência de dispositivos legais, por si só, não tem sido suficiente para enfrentar as práticas racistas. Essa constatação dialoga diretamente com a reflexão de Munanga (2005), ao afirmar que não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas, uma vez que tais atitudes são produzidas e reproduzidas no interior de sistemas racistas.

Munanga (2005) destaca que a educação possui um papel central ao oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista. A proposta desenvolvida no projeto Uma dose de Consciência insere-se justamente nessa perspectiva, ao buscar criar, no espaço escolar, práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, a valorização das identidades negras e o enfrentamento cotidiano do racismo, colocando em prática aquilo que o autor reconhece como a potência transformadora da educação.

Em 2025, o projeto Uma dose de Consciência alcança um novo patamar de elaboração pedagógica e teórica. As leituras realizadas ao longo do mestrado, iniciado em 2024, possibilitaram um amadurecimento das reflexões sobre educação antirracista e favoreceram o encontro com a Pedagogia Griô, cujos princípios passaram a orientar, de forma mais consciente, as práticas desenvolvidas na escola. Esse movimento culmina na experiência construída em diálogo com a comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, que será analisada de maneira específica no Capítulo III.

3 CAPÍTULO II – SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCOLA EMEF PEDRO CHAVES

A escolha do *lôcus* desta pesquisa não se limita a uma definição geográfica, mas envolve implicações afetivas, políticas e epistemológicas. Ainda que se priorize o rigor metodológico, é válido admitir que toda investigação carrega, em alguma medida, as experiências, vivências e trajetórias de quem as produz. A definição de um tema, por exemplo, é atravessada por marcas subjetivas, reflexões e inquietações que mobilizam o investigador em seu percurso investigativo.

É necessário, portanto, investir em um interesse efetivo quando se busca uma temática para iniciar uma pesquisa - interesse que, trazendo as marcas subjetivas que afetam diferentemente cada pesquisador, pode estar motivado tanto por uma simples curiosidade intelectual como pela intenção mais altruísta de fazer avançar o conhecimento científico. (Barros, 2017, p. 34)

Pesquisar sobre São Miguel do Guamá representa mais do que sistematizar dados sobre a história local, é um exercício de reescrita da minha identidade e origens e uma contribuição crítica ao território que me constituiu enquanto sujeito histórico, docente e pesquisadora. Desde a graduação, a atenção acadêmica desta pesquisadora voltou-se para a cidade natal, não apenas por vínculos afetivos, mas também pelo reconhecimento da potência formativa das histórias, memórias, lutas e saberes ancestrais que persistem e se reconfiguram no contexto de um município situado no interior do Pará.

Ao longo desse percurso, compreendi que a história local carrega uma potência formativa singular e contribuições significativas para o que esta investigação se propõe, ao articular processos históricos com vivências, memória, pertencimento e resistência. Reconhecer essa potência foi essencial para fortalecer o sentido deste estudo e reafirmar o compromisso com um ensino de história que valorize trajetórias e memórias desafiando as narrativas hegemônicas.

Se concordarmos que o “local” é, por excelência, o espaço de experiências da vida cotidiana de homens e mulheres, e, por conseguinte, o lugar de atuação de diferentes sujeitos, esse se torna, portanto, um espaço privilegiado para problematizar as relações homem/espaço [...] pode se apresentar como uma ferramenta metodológica viável. (Cavalcanti, 2018, p. 280)

A análise aqui proposta parte da ideia de que o conceito de local não é unicamente sinônimo de fragmento ou uma limitação geográfica, mas constitui um espaço de construção social e histórica, que fundamenta uma abordagem interpretativa estratégica para alcançar os propósitos deste estudo. Esta perspectiva

tem possibilitado refletir sobre como o conhecimento histórico pode dialogar com saberes, experiências e memórias vinculadas à dinâmica local. No campo do ensino de história, essa abordagem permite que o conhecimento histórico seja elaborado a partir de referências próximas à realidade dos estudantes, articulando saberes, laços de pertencimento e identidades.

Nessa perspectiva, esta investigação se desenvolveu a partir do contexto histórico e territorial da cidade de São Miguel do Guamá, tendo como *lôcus* específico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves e sua interação com a comunidade quilombola Santa Rita de Barreira. A escolha por esse recorte territorial e institucional é motivado pela compreensão da potência formativa que emerge do diálogo entre a escola e a comunidade quilombola, espaço de memórias, laços de pertencimento e resistência. Esse diálogo entre história escolar e a vivência de uma comunidade quilombola local converge com a ideia de que “trabalhar com a história local possibilita aos estudantes compreenderem os processos históricos de forma mais concreta, ao relacionarem os conteúdos escolares com suas vivências cotidianas”. (Bittencourt, 2008, p. 165)

Assim, compreender o local como um espaço de construção social, histórico e cultural foi fundamental para justificar o *lôcus* no qual se desenvolveu esta pesquisa e sua orientação teórica e metodológica. Ao reconhecer que o processo investigativo é atravessado pelas experiências de quem as produz e as vivências do território estudado, reafirma-se aqui a legitimidade de uma abordagem que valoriza as histórias e memórias construídas no interior do Pará.

Ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de articulação entre saberes escolares e saberes comunitários, especialmente no diálogo com a comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, consolida-se a importância de um ensino de história comprometido com a realidade social dos discentes. Essas premissas conduzem à necessidade de contextualizar as dinâmicas sociais e históricas do município de São Miguel do Guamá.

3.1 DINÂMICAS HISTÓRICAS E TERRITORIAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

São Miguel do Guamá é um município localizado na região nordeste do Pará, a cerca de 150 quilômetros da capital do estado do Pará, Belém. De acordo com o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está posicionado entre as coordenadas 1°37'36" de latitude sul e 47°28'59" de longitude oeste, sua sede municipal está a uma altitude média de 10 metros acima do nível do mar. A área total do território municipal é de 1.094,839 km², de acordo com a malha municipal digital mais recente disponibilizada pelo IBGE (2022), o que o caracteriza como um município de extensão territorial mediana dentro do contexto regional. O gentílico oficial atribuído aos nascidos no município de São Miguel do Guamá é guamaense.

No que se refere aos limites geográficos, São Miguel do Guamá faz divisa ao norte com os municípios de Santa Maria do Pará e Bonito, a leste com Ourém, ao sul com São Domingos do Capim e Irituia e a oeste com os municípios de Inhangapi e Castanhal.

A delimitação geográfica deste município também foi registrada em fontes históricas que ajudam a compreender como o território de São Miguel do Guamá foi representado nos registros oficiais em diferentes épocas. Um desses registros foi documentado na obra *Patrimônios dos Conselhos Municipais do Estado do Pará*, publicada em 1904 por João de Palma Muniz, geógrafo, historiador, engenheiro civil, jornalista e membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, essa obra se destaca pelo rigor técnico e compromisso com a memória territorial do estado. Segundo registro da obra *Patrimônios dos Conselhos Municipais do Estado do Pará*:

A freguezia de S. Miguel do Guamá, fundada em 1758 pelo bispo D. Fr. Miguel de Bulhões, em 60 braças quadradas, que para esse fim cedeu Agostinho Domingos de Siqueira, teve a categoria de villa pela lei n. 663, de 31 de Outubro de 1870, e a de cidade pelo decreto n. 344, de 30 de Maio de 1891. Está situada em terreno elevado à margem direita do rio Guamá, defronte de uma pequena cachoeira, a 1° 42' 3" de latitude Sul e a 4° 14' 16" de longitude ocidental do meridiano do Rio de Janeiro. (Muniz, 1904, p. 198)

De acordo com o histórico oficial do município, a ocupação das terras que hoje formam São Miguel do Guamá remonta ao século XVII, impulsionada pelas navegações dos colonos portugueses ao longo do Rio Guamá. Por meio do sistema de Sesmaria, que consistia na concessão de lotes de terras pelo governo da capitania, estruturou-se o primeiro ciclo de ocupação formal. Segundo Sousa Filho (2020, p. 71):

As sesmarias concedidas na região que vai desde a foz do rio Guamá até a confluência do rio Inhangapi, subindo pelo sertão até os principais braços do canal e rio Maguari, chegando até a baía do Sol e fechando vértice pela baía do Guajará, incluindo as principais ilhas desta última baía, onde temos a localização de mais de 30% das sesmarias concedidas em todo o período estudado. Essa região era formada pelas freguesias da Sé, Santana

(Campina), Penha Longa, Benfica, Bujaru, São Domingos do Guamá, São Miguel do Guamá, Irituia e Capim.

Entre essas concessões, destaco a que foi destinada ao convento do Carmo, onde se estabeleceu a fazenda Pernambuco, marco inicial do processo de povoamento do município de São Miguel do Guamá. “Nessa época, o governo da capitania concedeu sesmarias aos frades do convento do Carmo, onde em uma delas fundaram a fazenda de Pernambuco.” (Cordovil, 2010, p. 15).

Em 1758, durante uma visita pastoral, o bispo D. Miguel de Bulhões ao passar pela fazenda de Agostinho Siqueira, decidiu pela criação de uma freguesia sob a invocação de São Miguel, delimitando-a com 60 braças de terra. Com a criação da freguesia e a fixação do vigário na sede, construiu-se a igreja Matriz em torno da qual as primeiras casas foram sendo erguidas. Conforme aponta Diniz (2011, p. 43):

A Igreja Matriz de São Miguel do Guamá, pertencente à ordem Dominicana, tornou-se um ponto de referência para a localidade e orientou a construção das principais ruas, portos e obras públicas com o trabalho compulsivo de indígenas e escravos negros.

Uma nova divisão da província do Pará, em termos de Comarca, realizada entre os dias 10 e 17 de maio de 1833, resultou na incorporação da freguesia de Frei Miguel de Bulhões, também conhecida como São Miguel da Cachoeira, ao município de Ourém. Um vínculo temporário, pois em 31 de outubro de 1873 a Assembleia Provincial aprovou a lei nº 2.663, que elevou a localidade à categoria de Vila, formalizando sua emancipação em relação a Ourém, mudança que ocorreu sob resistência do presidente da câmara de Ourém, Eliziário Jose de Carvalho, o qual apresentou protesto junto ao governo provincial.

Em resposta a essa resistência, os moradores de São Miguel da Cachoeira se organizaram rapidamente para garantir a implementação da nova configuração político-administrativa. Conforme registrado no histórico oficial da cidade, a instalação do município foi iniciada imediatamente e concretizou-se no dia 7 de janeiro de 1874, com a posse do novo presidente da Câmara de Ourém, Felix José Rodrigues.

Em 30 de maio de 1891, o Decreto Estadual nº 344 elevou São Miguel da Cachoeira a categoria de cidade, um reconhecimento formal que atendia aos anseios da comunidade local, que já reivindicava formas abrangentes de autonomia e pertencimento. Décadas depois, em 1943, o município teve seu nome alterado para São Miguel do Guamá através do decreto nº 4.505, denominação que permanece até os dias atuais. Como registra Diniz (2011, p. 43), “O documento alude ainda que na

linguagem indígena ‘guamã’ significava ‘rio onde chove’. As margens e o rio Guamá e afluentes representaram espaços de atividades socioeconômicas que sustentaram o processo de ocupação e colonização da região.”

A nova denominação, ao incluir o termo “Guamá”, reafirma o vínculo histórico e geográfico do território com o rio que o delimita, destacando a centralidade do rio como o eixo vital das primeiras formas de ocupação e organização social. Ainda que essa mudança oficialize, em alguma medida, a origem ribeirinha da cidade e a influência indígena na sua formação histórica, ela o faz de maneira simbólica e superficial, considerando que a contribuição dos povos originários não chegou a ter centralidade nas narrativas oficiais do município.

Ao contextualizar brevemente o percurso histórico do município de São Miguel do Guamá, destaca-se que o processo de formação do território esteve inserido em relações históricas que ultrapassavam os limites locais, como o sistema de concessão de sesmarias, as rotas fluviais e a atuação de religiosos, inicialmente estabelecida com o convento do Carmo.

Esse processo também esteve vinculado à exploração sistemática do trabalho de indígenas e pessoas negras escravizadas. Esses grupos, historicamente silenciados, estiveram diretamente envolvidos na organização do espaço urbano e na base econômica que sustentou a localidade nos primeiros séculos. Sobre esse aspecto, Diniz (2011, p. 43) destaca que:

Nesta abordagem tenta-se perceber indícios para uma etnohistória local a partir das interpretações das informações relacionadas com as estratégias de ocupação, não apenas as fomentadas por autoridades públicas ou empreendimentos privados. Focaliza-se estrategicamente a atuação de indígenas e negros, assim como de outros agentes sociais no processo de domínio e transformação do território. [...] Investigar a trajetória dessas formações sociais possibilita revelar outras histórias de ocupação, uso e domínio do território. Uma destas realidades específicas é a dos grupos negros do povoado de “Barreira” às margens do rio Guamá.

A menção ao povoado de “Barreira” corresponde a atual comunidade quilombola Santa Rita de Barreira. A constituição dessa comunidade também se entrelaça com o rio Guamá, cuja presença tem influenciado, ao longo do tempo, formas de organização social, vínculos de pertencimento e práticas de resistência. Esse território será abordado novamente mais adiante, no decorrer deste trabalho, devido a sua relevância na articulação entre ensino de história, história local, memória e resistência negra.

Essa reflexão sobre sujeitos invisibilizados na formação do território guamaense nos conduz a uma observação crítica de dispositivos simbólicos, como o hino municipal, composto em 1958 em comemoração ao bicentenário de criação da freguesia de São Miguel. Sua narrativa celebra a fundação da cidade e expressa uma visão harmônica e excludente do processo histórico do território, como exemplificado na seguinte estrofe do hino:

[...] Caboclos e colonos na lida irmanados
Com machado e enxada o solo lavrado
Eis nova cidade brotou dos silvados
Alta e formosa à Pátria integrado [...]
(São Miguel do Guamá, 1958)

A estrofe destaca um esforço conjunto e pacífico entre colonos e caboclos, apresentando uma narrativa conciliadora entre esses sujeitos enquanto silencia e exclui a atuação decisiva de indígenas e pessoas negras escravizadas na organização do espaço urbano, no sustento das primeiras estruturas econômicas locais e em sua contribuição fundamental na construção do território.

Tal perspectiva reflete a lógica do que Aníbal Quijano conceitua como colonialidade do poder: uma estrutura de dominação que, embora originada no período colonial, continua operando no presente, naturalizando desigualdades e silenciando sujeitos historicamente subalternizados. Como explica o autor:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (Quijano, 2005, p. 117)

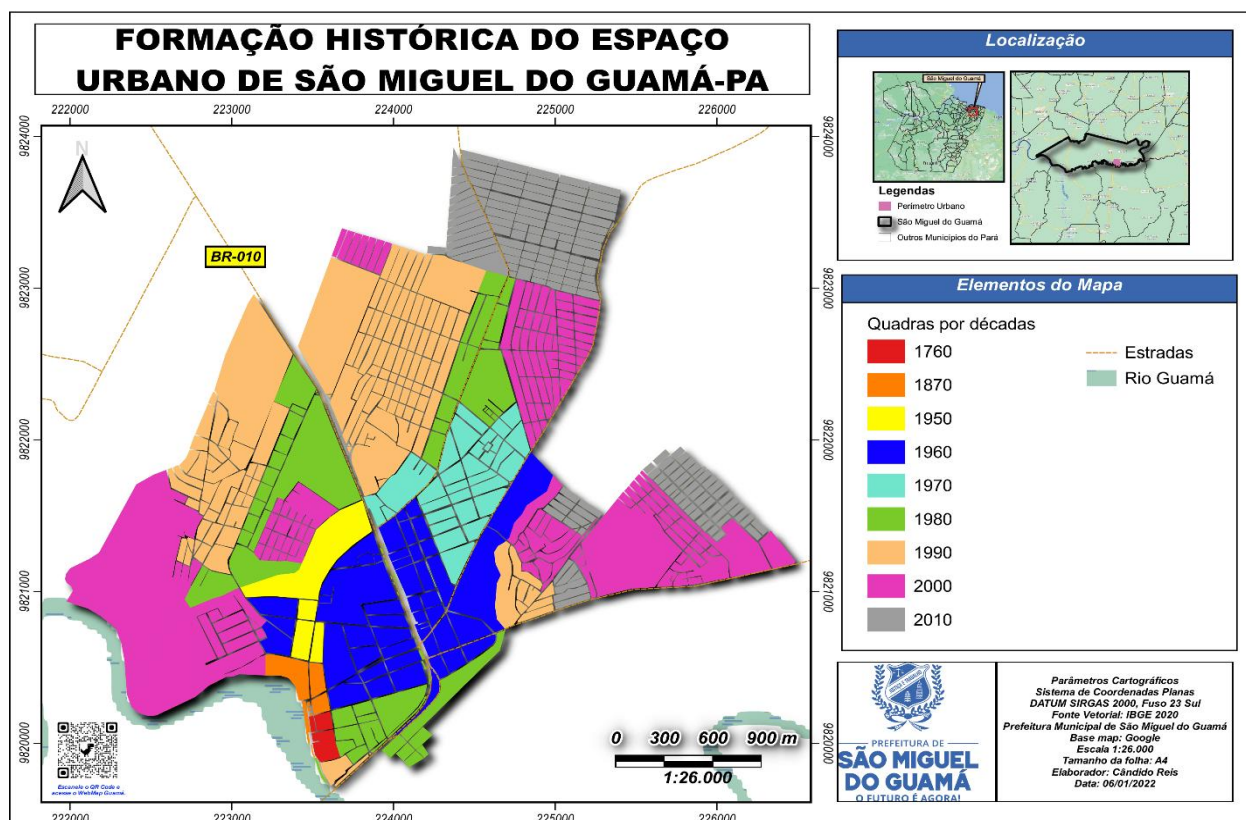
Nesse sentido, o hino se apresenta como uma estratégia mais ampla de construção da memória pública, que privilegia versões eurocentradas da história e desconsidera o protagonismo de sujeitos “racializados”. Tensionar essas narrativas constitui um importante exercício de descolonização da memória e de afirmação do protagonismo dos sujeitos silenciados. Essa perspectiva analítica constitui, inclusive, um dos compromissos centrais deste estudo, que busca problematizar as ausências construídas nas narrativas oficiais, reposicionar sujeitos históricos marginalizados e promover novas possibilidades de leitura sobre o território de São Miguel do Guamá.

Reconhecer silenciamentos e problematizar memórias oficiais não é uma tarefa exclusivamente historiográfica, mas também um compromisso pedagógico, sobretudo no campo do ensino de História, articulado aos fundamentos da educação antirracista, que orientam este estudo. Problematizar narrativas eurocentradas que moldam alguns símbolos institucionais, como o hino municipal de São Miguel do Guamá, por exemplo, reforça a importância de práticas educacionais pautadas na valorização dos diferentes agentes históricos, conferido visibilidade aos historicamente excluídos.

Ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição que buscou, em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais "únicas" que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado. (Pereira; Monteiro, 2013, p. 8)

Assim, retomando reflexões sobre o processo de constituição histórico e territorial do município, agora por meio de uma abordagem cartográfica, é possível sintetizar a análise a partir do mapa temático: "Formação Histórica do Espaço Urbano de São Miguel do Guamá – PA". Esse documento, elaborado com base em dados vetoriais do IBGE e informações da Prefeitura Municipal, representa visualmente a expansão urbana da cidade, com a classificação das quadras por décadas, iniciando em 1760 e avançando até o ano de 2010.

Figura 6 – Formação Histórica do Espaço Urbano de São Miguel do Guamá (PA)



Fonte: Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá, 2022.

A análise do mapa reforça, em linguagem visual, os principais aspectos da formação do município, conforme discutido ao longo deste capítulo. A ocupação inicial, registrada no mapa a partir de 1760, concentrou-se às margens do rio Guamá. O traçado das ruas, por exemplo, demonstra uma urbanização que se expandia a partir do rio, limitada a um pequeno perímetro e fundada sob a lógica ribeirinha e colonial, confirmando a natureza ribeirinha da fundação do município e a centralidade do rio para a dinâmica econômica, social e simbólica do território.

Durante os séculos XVIII e XIX, o rio foi a principal via de circulação, estruturando os primeiros núcleos urbanos. “Dessa maneira, a sede do município, como era comum nas cidades que remontam ao período da colonização portuguesa, desenvolveu-se atrelada à dinâmica dos rios.” (Malcher, 2017, p. 20).

Essa centralidade se manteve até a década de 1960, quando a abertura da rodovia BR-010 instaurou uma nova lógica de circulação. Como observa Cordovil (2010, p. 15): “Até a década de 1960, o rio Guamá era o único meio que ligava São Miguel do Guamá às vilas rurais (articulação interna) e a outros municípios (articulação externa) do estado do Pará.” Além disso, nota-se que:

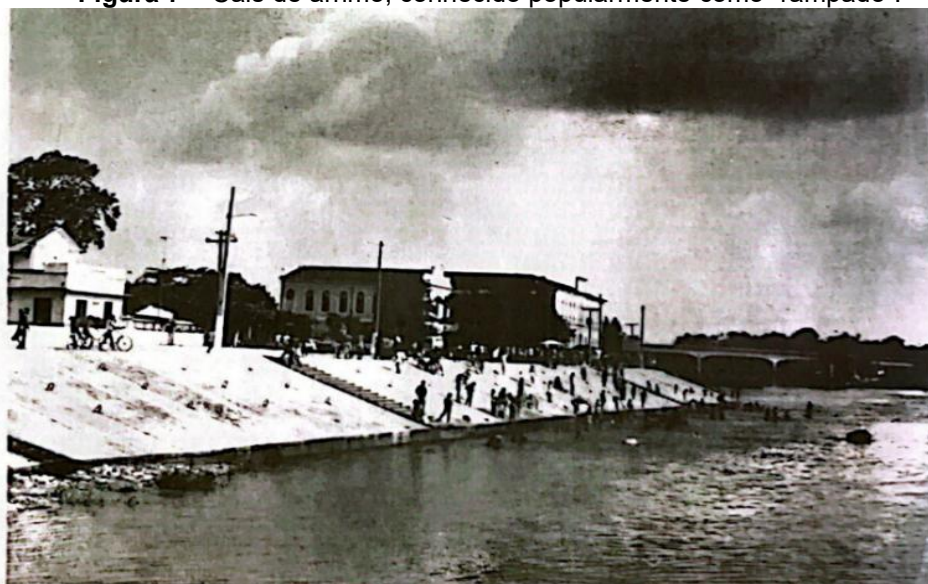
Para as pessoas que moravam às margens do Rio Guamá, havia uma espécie de porto para cada morador, para realização de tarefas diárias. Mencionamos o porto das freiras e dos padres, que naquele momento utilizavam o Rio Guamá em horários específicos para suas atividades. (Silva, 2022, p. 110).

A citação evidencia um cotidiano entrelaçado ao rio, o qual era via de circulação, espaço de trabalho, extensão da casa e mediador das rotinas coletivas, em um território ainda em estágio inicial de urbanização. “A primeira observação identificada é sobre presença abundante de vegetação com árvores de grande porte e vegetação rasteira que traçavam caminhos até a margem do rio, pois ainda não existia o Cais de arrimo, conhecido como rampa ou ‘rampado’” (Silva, 2022, p. 110).

A citação anterior se refere a um momento histórico anterior a construção de estruturas urbanas formais, são memórias sobre a ausência do cais e a presença marcante da vegetação, em um período em que a cidade ainda se organizava a partir do contato direto com o rio, relação que, posteriormente, passou a ser mediada por intervenções urbanas que redefiniram a paisagem e as formas de interação com o território.

A figura a seguir, registrada em 1988, evidencia a presença do cais de arrimo, conhecido popularmente como “rampado”, estrutura que se tornou mediadora do acesso ao rio e que simboliza uma nova etapa no processo de urbanização da cidade.

Figura 7 – Cais de arrimo, conhecido popularmente como “rampado”.



Caís de arrimo Foto Nazaré

Fonte: Novos Rumos, Novos Sangues e Finalmente o Progresso, 1988.

Essa função vital do rio Guamá vai além da organização urbana ou das primeiras estradas, sua relevância abrange também os modos de vida que se

desenvolveram ao longo de suas margens, especialmente entre grupos historicamente marginalizados. Para indígenas, ribeirinhos, e quilombolas o rio representa a sobrevivência.

O rio Guamá foi um importante celeiro de recursos hídricos, florestais, minerais e animais para aqueles agentes sociais frequentemente invisibilizados como indígenas, ribeirinhos e quilombolas, migrantes e os denominados 'caboclos', que constam nos registros estatísticos sobre uma 'zona densamente povoada'. (Diniz, 2011, p. 50).

O rio Guamá, elemento estruturador da organização urbana inicial e dos modos de vida da população indígena, ribeirinhos e quilombolas também atravessa a história da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira território marcado por resistências. A constituição atual da comunidade é marcada por um deslocamento compulsório, resultado de conflitos fundiários que afetaram profundamente sua organização espacial e social. Como relata Diniz (2011, p. 71):

Mas essa reconfiguração social e a conotação política do termo 'comunidade' ocorreram com o deslocamento compulsório das famílias, depois do fato litigioso que envolveu membros do povoado e um funcionário da 'Fazenda Venâncio', em disputa pelo direito de uso e o cultivo de roças. O conflito se deu entre um parente próximo de 'Velha Joça' e culminou com a morte do funcionário, obrigando a matriarca a vender as terras da 'Barreira Antiga' para o fazendeiro chamado 'Zé Mineiro' que, posteriormente a vendeu para o Sr. Venâncio que já ocupava as terras no entorno do povoado."

O deslocamento forçado retirou essa comunidade de seu espaço tradicional, provocando mudanças estruturais no modo de vida e nas relações comunitárias. "O processo de deslocamento, a diminuição da terra, comparado com as da 'Barreira', e o distanciamento das margens do rio Guamá representaram uma nova organização espacial, mudanças na composição familiar e no modo de vida das famílias." (Diniz, 2011, p. 73).

Ainda assim, apesar das adversidades e da progressiva limitação do acesso ao território fluvial, o rio Guamá permanece como um recurso indispensável a preservação dos modos de vida tradicionais. "Mesmo com as adversidades recorrentes, o rio Guamá e os igarapés ainda são usufruídos como recursos importantes no cotidiano das pessoas [...]. Os usos sociais dos recursos hídricos sinalizam a continuidade das atividades desenvolvidas no território (Diniz, 2011, p. 118).

Ao revisitar o mapa temático: "Formação Histórica do Espaço Urbano de São Miguel do Guamá – PA" agora com o olhar voltado para as transformações ocorridas

após a construção da BR 010 na década de 1960, é possível visualizar o processo de reconfiguração do município. A partir da década de 1970, a expansão urbana se intensifica em direção as áreas mais afastadas do rio Guamá, a estrada visível no mapa como eixo estruturante da malha urbana posterior a década de 70, deslocou o centro das decisões econômicas para áreas mais distantes do rio modificando a dinâmica da cidade, inaugurando uma nova lógica de urbanização. De acordo com Silva (2022, p. 123):

Com a passagem da rodovia a cidade passou a crescer no ritmo acelerado o cemitério municipal é incorporado ao centro, já que anteriormente era o ponto mais distante da cidade, sem nenhuma construção no seu entorno. Posteriormente, passou a apresentar casas em suas proximidades, caracterizando a Avenida Américo Lopes que passa a ser a principal rua de ligação direta com o rio. A cidade perpassava por uma “divisão”, ficando conhecida como a parte (baixa e alta), baixa que faz alusão à ligação com o rio e alta a partir da rodovia.

É nesse contexto de expansão urbana acelerada alinhada à reorganização espacial e simbólica da cidade que se situa a Escola Municipal Pedro Chaves, ambiente no qual esta pesquisa se constrói e a partir do qual se refletem as dinâmicas territoriais e históricas analisadas. A escola está localizada em um dos bairros estabelecidos após a construção da BR-010, que neste caso é o bairro Perpétuo Socorro, localizado em área enquadrada na legenda do mapa como posterior a 1960, e conforme destaca Silva (2022), situada na parte alta da cidade, portanto distante do núcleo urbano inicial. Sua localização territorial está diretamente relacionada ao processo de afastamento progressivo das relações da cidade com o rio Guamá, uma dinâmica que se intensificou com a construção da BR-010 abrindo novas possibilidades de crescimento urbano orientadas por vias terrestres.

Dessa forma, a construção da ponte e da rodovia BR-010 concebeu outras possibilidades para o crescimento urbano da cidade e para população. [...] Assim, a insulação das relações com Rio Guamá foram acontecendo ao longo dos anos, no que se refere principalmente no contexto de vias terrestres.” (Silva, 2022, p. 124).

A dinâmica territorial e econômica iniciada após a implantação da BR-010 serviu de impulso para o crescimento acelerado da indústria ceramista, o que também acentuou processos de exclusão social e conflitos fundiários que impactaram diretamente comunidades tradicionais, como Santa Rita de Barreira. Como analisa Guedes (2017, p. 62):

A construção da BR-010 contribuiu para o crescimento da indústria ceramista em São Miguel do Guamá criando ao mesmo tempo novas relações socioeconômicas, culturais e políticas, as quais de um modo geral se processaram e se estabeleceram de forma excludente, pois esses projetos de desenvolvimento não consideraram os povos tradicionais que viviam na região, o que gerou uma forte pressão pela posse de terra, ocasionando vários conflitos socioambientais.

O avanço da urbanização e dos projetos desenvolvimentistas ocorreu sem o reconhecimento dos direitos das comunidades tradicionais, resultando em processos de expulsão, deslocamento e resistência. No caso da comunidade Santa Rita de Barreira, essa expansão urbana e econômica alterou a geografia do território, interferindo em práticas tradicionais, formas de vida e vínculos comunitários. Episódios recentes ilustram como esses processos de transformação impactaram diretamente a vida da comunidade, como relata Guedes (2017, p. 62):

Episódio que ilustra tal fato ocorreu com os povos quilombolas de Santa Rita de Barreira que perderam parte de suas terras para um ceramista que atua nesse ramo da produção no município e extrai dessas terras, principalmente, a argila. A perda de parte do território acabou se tornando uma ameaça à disponibilidade dos recursos florestais, das terras próprias à agricultura e dos recursos dos rios, como peixes, camarões e muitas outras formas de vidas essenciais à manutenção do equilíbrio e qualidade deste ecossistema, igualmente influenciando no modo de vida desses povos tradicionais, haja vista que a extração da argila causa vários impactos socioambientais ao local.

A citação anterior evidencia que o processo de urbanização acelerada, intensificado após a construção da Br-010, favoreceu o avanço de novas atividades econômicas, como a indústria ceramista, reconfigurando as relações de poder sobre o território, gerando danos socioambientais e intensificando conflitos fundiários.

O percurso histórico e territorial de São Miguel do Guamá, marcado inicialmente pela centralidade do rio Guamá e, posteriormente, pela reconfiguração espacial impulsionada pela construção da BR-010 mostram como a cidade se moldou também em torno de processos de exclusão, deslocamentos e silenciamentos. A reconfiguração do espaço urbano, a expansão acelerada da indústria ceramista e a pressão exercida sobre comunidades tradicionais como Santa Rita de Barreira, expõem uma história de resistência.

É neste contexto de disputas, silenciamentos e resistências que este estudo se insere. Desenvolvendo-se no bairro Perpétuo Socorro, território moldado pelas dinâmicas de expansão pós BR-010, o trabalho pedagógico realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves propõe problematizar narrativas

excludentes consolidadas, dialogar com memórias silenciadas e dar visibilidade à presença afro-brasileira e quilombola no município.

3.2 HISTÓRIA, SILENCIAMENTOS E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

A partir da trajetória histórica anteriormente delineada, torna-se necessário desenvolver uma reflexão historicamente contextualizada sobre a constituição étnico-racial do município de São Miguel do Guamá, articulando registros documentais, memória social e dados demográficos recentes, para evidenciar permanências e transformações nas relações raciais.

Inicialmente, foi realizada uma análise nos registros de batismos pertencentes ao acervo da Paróquia São Miguel Arcanjo, localizada no município de São Miguel do Guamá, referentes ao período de 1830 a 1884, anterior, portanto, a promulgação da Lei Áurea de 1888. Os registros de batismo da paróquia de São Miguel Arcanjo, embora marcado por lacunas e omissões típicas do período, evidenciam a presença de sujeitos negros em São Miguel do Guamá. Esses documentos, ainda que não explicitem marcadores raciais de forma sistemática, contradizem a concepção historiográfica que negava a participação negra na formação histórica da Amazônia. Como aponta Guedes (2021, p.33):

Durante muito tempo, a historiografia negou a história dos quilombos na Amazônia, pois se acreditava que não havia presença africana nesse território. Contudo, ao pesquisarmos a história dessa região, observamos que desde o século XVII já havia presença de negros(as) africanos(as) vivendo no regime escravocrata e executando várias atividades, ao mesmo tempo que criaram diversas estratégias de resistência, entre elas a organização de quilombo.

Ao revelar traços da presença negra em São Miguel do Guamá, esses registros paroquiais permitem observar o que Guedes (2021) já apontava para a região amazônica, indicando vestígios da experiência negra no interior do Pará, como parte estruturante das dinâmicas locais. Essa expressão se torna mais evidente ao considerar que São Miguel do Guamá está situado na região nordeste do Pará, região que, como destaca Diniz (2020, p. 40), “reúne diversos territórios quilombolas em razão de presencialidade histórica, cultural e social de grupos afrodiáspóricos e afroindígenas que estabeleceram estratégias de continuidades e permanências.”

Considerando a relevância histórica da presença negra em São Miguel do Guamá e as estratégias de resistência identificadas, expõem-se agora os principais elementos observados na análise dos registros paroquiais de batismo da Paróquia São Miguel Arcanjo. Produzidos entre 1830 e 1884 a documentação expressa mecanismos de controle social e hierarquização racial. Em diversos registros de batismo, havia crianças registradas apenas com o primeiro nome, sem qualquer sobrenome e associadas exclusivamente ao nome da mãe, que também se apresentava sem sobrenome ou outras identificações.

O nome do pai não constava nesses registros, ausência sistemática que configurava a negação documental da filiação paterna. Apenas os padrinhos eram registrados, desempenhando, neste contexto, o papel formal de testemunhas da existência da criança. É importante destacar que, nesse período, o batismo não se limitava a um ato sacramental, mas representava o principal e, por vezes, o único registro oficial da existência jurídica e social. Como reforça Mattos (2013, p. 300), “a ausência de sobrenomes, especialmente nos primeiros anos, são fortes indicadores nesse sentido, reforçados pelo perfil social específico, apresentado pelo grupo ‘negro’ naqueles registros.”

Essa prática de registrar apenas o prenome, sem sobrenome ou filiação paterna, reflete um padrão mais amplo da documentação produzida durante o período da escravidão, como observa Pereira (2009, p. 35):

A forma como a documentação da época do cativo registra os nomes dos escravizados está marcada pela desigualdade. São raros os que possuem sobrenome e, mais raros ainda, os que têm filiação registrada. Em geral, aparecem apenas com o prenome, como ‘João’, ‘Francisca’ ou ‘Pedro’. Além disso, muitas vezes o nome é seguido da expressão ‘do senhor fulano’, o que indica o domínio de uma propriedade sobre aquela pessoa.

Essa ausência de sobrenome constituía um marcador explícito da condição social dos sujeitos escravizados. Ao negar-lhes a possibilidade de uma identificação plena, a documentação reforçava sua posição subalterna, esvaziava vínculos familiares e reduzia essas vidas à lógica da posse e do controle. Como destaca Santos (2018, p. 218):

Portando um estatuto econômico, político e jurídico inferior, os escravizados eram designados, nos documentos oficiais, com apenas um único nome. A partir da efetivação da liberdade, muitos ex-escravos tentaram o reconhecimento oficial de seus sobrenomes, com a intenção de se afastarem do estatuto de escravo.

Esse movimento de busca de um sobrenome como forma de se afastar do estatuto de escravo evidencia um esforço consciente de reconstrução da própria identidade social. Assumir um sobrenome significaria, para esse antigo escravo, reivindicar uma nova condição: a de indivíduos de plenos direitos. Essa luta simbólica pelo sobrenome revela a centralidade da identidade e do pertencimento nos processos de reinvenção da liberdade.

No século XIX, especialmente em sociedades escravistas, o batismo assumia também a função simbólica de inscrever o indivíduo, ainda que minimamente, no universo social e espiritual reconhecido pela igreja e pela comunidade. Era um meio de assegurar, mesmo que precariamente, uma forma de existência perante a ordem divina e social. Como destaca Cunha (2012, p. 15), “a morte de uma criança escrava não batizada era uma preocupação, se não para pais escravos, mas para pessoas próximas a eles, escravos ou livres, já que na época era difundida a crença de que a alma infantil que morresse pagã iria para o limbo.”³

O silêncio documental que marca os registros de batismo analisados reflete uma lógica histórica de negação da existência plena a sujeitos negros escravizados. Reconhecer essas omissões é reconhecer também a urgência de práticas pedagógicas que resgatem essas presenças e fortaleçam novas leituras sobre as memórias locais. A partir dessa compreensão, este trabalho articula história local, ensino de história e educação antirracista, buscando questionar narrativas excludentes, dar visibilidade a trajetória e protagonismo negro e quilombola, contribuindo para o fortalecimento de identidades históricas contra hegemônica, que se afirmam no reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira.

Essa concepção sobre a centralidade da memória nas disputas históricas encontra ressonância na perspectiva de De Santis (2022, apud Sardinha; Silva; Diniz, 2022, p. 28), ao afirmar que:

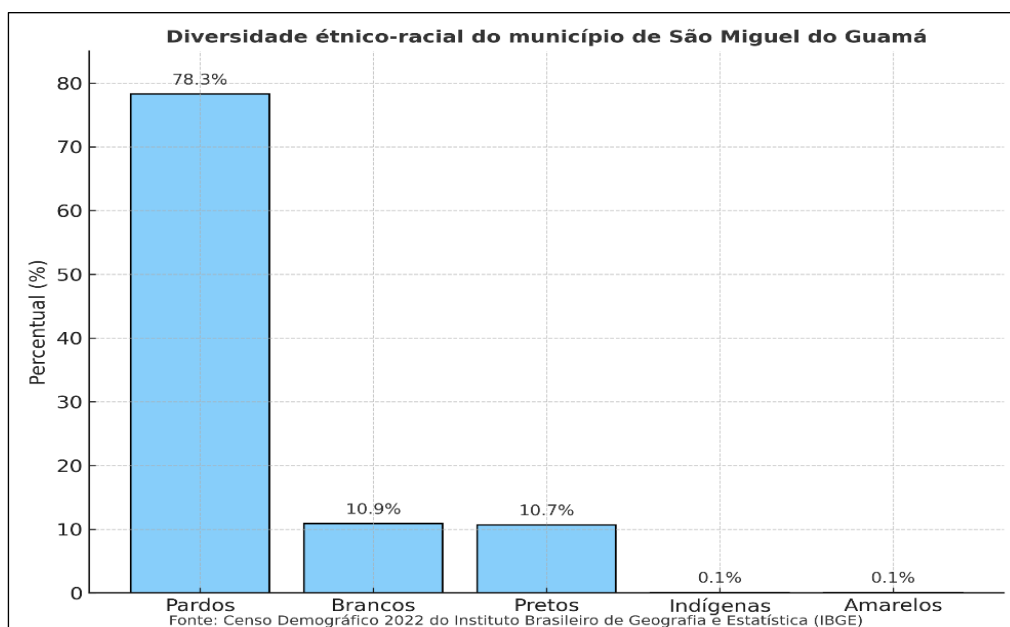
O ensino de História é o campo científico e pedagógico da educação em Direitos Humanos por excelência, pois é onde se tem todos os instrumentos para se realizar de forma sistemática uma pedagogia da memória: “uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade.

³ Como observa Le Goff (2002), na teologia medieval, o limbo era concebido como um estado intermediário reservado às almas das crianças que morriam sem batismo, privadas da visão beatífica, mas poupadas das penas do inferno.

Considerando essa lógica histórica de disputas por memória e reconhecimento, é fundamental refletir sobre como o pertencimento étnico-racial tem sido tratado nas legislações contemporâneas. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) estabelece que: “considera-se população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (Brasil, 2010, Art. 1º, § único). Essa definição reforça a dimensão política do pertencimento étnico-racial e orienta a formulação de políticas públicas voltadas à reparação histórica das desigualdades.

Diante disso, propõe-se um olhar atento à realidade atual do município de São Miguel do Guamá, com o intuito de compreender como essas heranças históricas dialogam com a configuração contemporânea da diversidade étnico-racial. Para tanto, recorre-se à leitura dos dados do Censo Demográfico mais recente realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, os quais oferecem informações para pensar as permanências, transformações e invisibilidades que ainda atravessam a sociedade guamaense.

Figura 8 – Diversidade étnico-racial do município de São Miguel do Guamá



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo Demográfico 2022. Adaptado pela autora

Conforme apresentado no Gráfico, a composição étnico-racial do município de São Miguel do Guamá, segundo o Censo de 2022, revela uma maioria de indivíduos que se autodeclaram pardos, representando a maior parcela da população, seguidos

pelas categorias de brancos, pretos, indígenas e amarelos. A predominância da autodeclaração parda, nesse contexto, reflete processos históricos de apagamentos de identidades negras e indígenas. É necessário reconhecer que os dados estatísticos não capturam plenamente a complexidade das relações raciais no Brasil, como alerta Nascimento (1978, p. 74):

Entretanto precisamos ser cautelosos com a significação de tais organismos estatísticos. Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que o leva a identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante.

Nascimento (1978) evidencia que o termo pardo deve ser compreendido como uma construção histórica, marcada por interesses ideológicos e projetos de embranquecimento. Originalmente, o termo pardo não se referia a pertencimento racial, mas a uma tonalidade intermediária entre o branco e o preto, como explica Nascimento Júnior (2023, p. 48): “Etimologicamente, pardo não significava raça, mas sim uma cor que não é branca e nem preta”. A partir do contexto colonial essa designação foi incorporada às classificações raciais coloniais e transformada em uma categoria social e racial.

O pardo aparece como um distanciamento da escravidão, pois definir-se ou ser definido como pardo evidenciava, no século XIX, uma relação com a liberdade [...] concluindo, com isso, que mudar de cor poderia significar a mobilidade social de homens e mulheres dentro da hierarquia social. (NASCIMENTO JÚNIOR, 2023, p. 40)

No contexto ideológico das políticas de embranquecimento o pardo ocupava uma posição ambígua, sendo percebido como um problema por não ser branco, ao mesmo tempo em se constituía uma solução por ser “menos preto”. Já sob a lógica da mestiçagem e da eugenia, o pardo foi incorporado como símbolo do ideal da nação mestiça, enquanto outras classificações e identidades eram apagadas, conforme aponta Nascimento Junior (2023, p. 24):

O esquecimento, no que tange à construção social brasileira referente à sua classificação racial com as questões da ciência dos fins dos oitocentos, do desejo de embranquecer a população, firma-se em 1940 por, justamente, segundo Silva e Leão (2012), ocorrer no país a consolidação da ideia de uma nação mestiça por agrupar na terminologia 'pardo' todos aqueles que foram classificados como 'índio', 'caboclo', 'moreno', 'mulato' [...] O pardo é o símbolo da mestiçagem.

Essa historicidade do termo pardo evidencia que a autodeclaração parda nos dados censitários de São Miguel do Guamá deve ser compreendida como resultado de processos históricos complexos e de pressões ligadas a um sistema ideológico que incentivou o apagamento de identidades negras e indígenas, desconsiderando seu papel fundamental na formação histórica, territorial e socioeconômica do município.

Nesse contexto esses dados censitários devem ser interpretados criticamente, considerando as marcas históricas da colonialidade, do racismo estrutural e do apagamento sistemático da presença negra e indígena na formação do território guamaense. É preciso ainda refletir sobre os significados atribuídos à mestiçagem no Brasil, especialmente no que diz respeito a ideia de “morenidade” como um símbolo nacional, fortemente impulsionada por Gilberto Freyre na obra *Casa-Grande & Senzala*. Segundo Freyre (2003, p.61):

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala [...] A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil.

Ao problematizar essa concepção, a crítica de Florestan Fernandes, em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (2020), contribui para essa reflexão ao questionar a noção de “democratização social” associada à miscigenação. Para o autor, tal ideia serviu de base para o mito da democracia racial e representa uma construção ideológica conservadora, que oculta os conflitos e as permanências da subalternização da população negra sob uma aparência de integração.

Essa lógica de apagamento e distorção das identidades negras, sustentada historicamente pelo mito de democracia racial, também se evidencia nos dados censitários e nos processos históricos do município de São Miguel do Guamá. Esse cenário encontra respaldo na análise de Ferreira e Camargo (2001, p. 78), ao afirmarem que:

Entre essa dicotomia, estabeleceu-se uma escala de valores, um ‘gradiente étnico’, de tal maneira que a pessoa com características mais próximas do tipo branco tende a ser mais valorizada, enquanto aquela, cujas características a aproximam do tipo negro, tende a ser desvalorizada e socialmente repelida.

A medida que se articulam essas fontes: os registros paroquiais de batismo e os dados censitários atuais, revela-se que apesar das mudanças temporais e formas

documentais distintas, persistem padrões históricos de exclusão, apagamentos e distorções das identidades negras. São expressões de dinâmicas históricas que atravessam o tempo, moldando práticas sociais, identitárias e pedagógicas. Reconhecer e problematizar essas continuidades é essencial para repensar o ensino de história no município.

Ao considerar as permanências e transformações na configuração étnico-racial do município, o ensino de História se apresenta como um espaço estratégico para a desconstrução das lógicas coloniais e racistas, para a valorização dos múltiplos sujeitos históricos e para a promoção de uma educação antirracista que dialogue com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, a análise crítica dos dados censitários, articulada a memória social e a trajetória histórica local, oferece subsídios para práticas pedagógicas que reafirmem o protagonismo negro e quilombola e problematizem as hierarquias raciais naturalizadas, comprometendo-se com os princípios da lei 10.639/03⁴, que estabelece:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Assim, ao evidenciar os silenciamentos e apagamentos históricos que marcaram a trajetória da população negra em São Miguel do Guamá, este tópico reforça a urgência de um ensino de História comprometido com a valorização dessas presenças. Promover o reconhecimento da contribuição negra na história local e integrá-la ao ensino é essencial para construir práticas educativas comprometidas com a superação do racismo e efetivação da Lei 10.639/03.

3.3 IDENTIDADE QUILOMBOLA E RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SANTA RITA DE BARREIRA

Este estudo parte do reconhecimento das comunidades quilombolas como espaços formativo, constituídos por formas legítimas de conhecimento. Em sua

⁴ BRASIL. Lei nº 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: seção 1*, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

trajetória histórica, essas comunidades têm resistido aos processos históricos de marginalização, preservando tradições, ancestralidades, e formas próprias de organização social, configurando-se como espaços de construção de identidades afirmativas e valorização da cultura afro-brasileira. É importante destacar que essas comunidades não são povoados isolados ou resquício de escravidão, mas são territórios marcados pelo protagonismo negro, que rompem com narrativas eurocêntricas, e mantem relação direta com a história do município. Como afirma O'Dwyer (2002, p. 18):

Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

Essa compreensão contemporânea de quilombo rompe com leituras simplificadoras que o reduzem a um vestígio histórico, evidenciando a existência de sujeitos históricos que constroem formas autênticas de organização social e reafirmam suas identidades étnico-raciais desafiando as estruturas de hierarquias raciais. Trata-se de espaços de ancestralidade, oralidade e memória, de produção de conhecimento, de narrativas contra hegemônicas e de reconfiguração nas formas de ensinar e aprender história, assumindo uma dimensão pedagógica potente.

É justamente nessa potência formativa que se ancora uma das principais questões desenvolvidas neste trabalho, repensar o ensino de história em diálogo com os saberes originados nas experiências históricas e culturais das populações negras. Ademais, “nesse sentido, ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (Pollak, 1989, p. 8). A valorização dessas memórias silenciadas contribui para deslocar o centro do saber histórico e cria possibilidades de aprendizagem mais comprometidas com a diversidade e justiça social.

Além disso, reconhecer os quilombos como espaços formativos implica compreender que sua resistência não se limita a uma dimensão simbólica ou cultural, mas se estende a defesa dos bens comuns e da natureza, pois “estes grupos mantêm

as florestas em pé e os rios vivos, configurando-se como guardiões dos recursos naturais contra a lógica de ocupação e transformação do espaço por parte de agentes que sempre visaram o uso indiscriminado dos recursos existentes no município” (Diniz, 2011, p. 59).

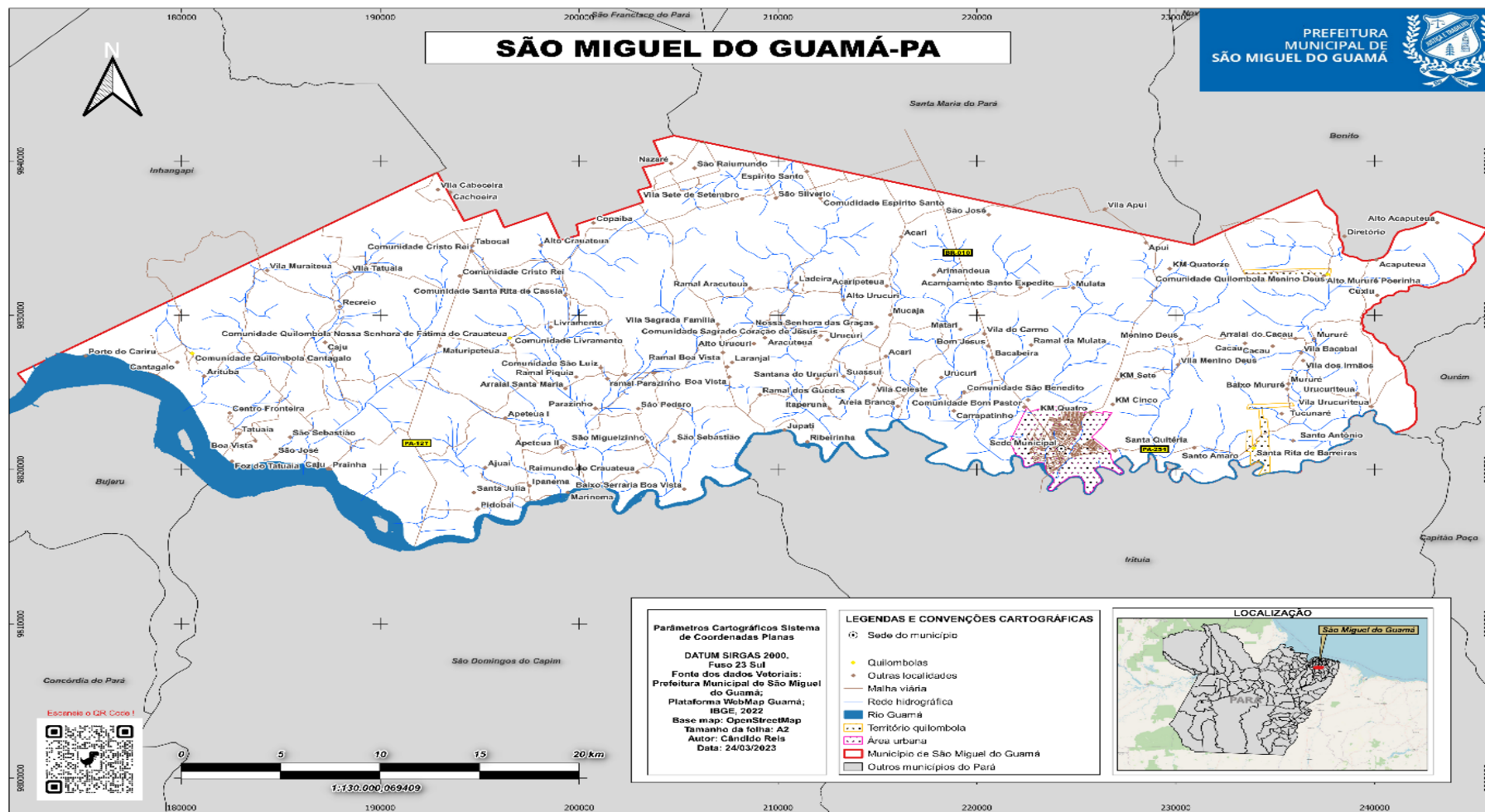
A relação dos remanescentes quilombolas com o território vai além da noção de uso ou habitação, configurando formas de pertencimento e defesa do território. “Cabe destacar que essa luta pela permanência na terra se constitui no campo político, por meio do qual os remanescentes das comunidades dos quilombos elaboram estratégias de afirmação a partir do acionamento de uma identidade negra” (Malcher, 2017, p. 23).

A luta pela terra constitui um elemento central nos processos de formação das comunidades quilombolas em São Miguel do Guamá, revelando trajetórias marcadas pela resistência frente a exclusão fundiária e a negação de direitos. É nesse contexto que se insere a compreensão da terra como direito coletivo, em torno do qual se articulam experiências de pertencimento, organização social e afirmação identitária em São Miguel do Guamá. Conforme aponta Malcher (2017, p. 23):

A luta pela terra como categoria coletiva serve de recorte para analisar a formação e territorialização das comunidades quilombolas do município de São Miguel do Guamá, e, ainda, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais desse grupamento rural autoidentificado como remanescente de quilombo.

O mapa a seguir, elaborado em 2023 pela Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá, apresenta a configuração territorial do município com base na malha viária, rede hidrográfica, áreas urbanas e localização das comunidades quilombolas, conforme os critérios adotados pela própria Gestão municipal.

Figura 9 – Mapa do município de São Miguel do Guamá com a localização das comunidades quilombolas



Fonte: Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá; IBGE, 2022. Elaboração: Cândido Reis (2023).

A leitura do mapa atual do município evidencia uma disparidade na forma como as comunidades quilombolas são representadas. O mapa traz a legenda “Comunidades quilombolas”, destacando as comunidades Canta galo e Nossa Senhora de Fátima do Crauateua, sem considerar outros territórios étnicos existentes no município. Já na legenda “Território quilombola”, são destacadas as comunidades Santa Rita de Barreira e Menino Deus. A comunidade Santa Maria do Muraiteua, que recebeu CAR Coletivo (Cadastro Ambiental Rural)⁵ em 2021, não recebe destaque nessa representação e ainda aguarda a titulação pelo ITERPA. Além dessas, outras comunidades reconhecidas localmente como territórios étnicos sequer são mencionadas, o que revela uma desigualdade cartográfica, simbólica e institucional.

A distinção estabelecida no mapa entre “Comunidades quilombolas” e “Território quilombola” faz referência a espaços efetivamente titulados, georreferenciados e reconhecidos pelo Estado. Tal diferenciação se fundamenta em normativas como o Decreto nº 4.887/2003 e a Portaria FCP nº 98/2007⁶, e reflete o estágio em que cada uma se encontra no processo de titulação, evidenciando a desigualdade no acesso ao reconhecimento e visibilidade institucional.

É possível identificar, no município, a presença de outras comunidades negras cuja existência segue sendo invisibilizada pelas representações institucionais. Essa constatação é reforçada por Diniz (2011, p. 88), ao registrar oito territórios étnicos reconhecidos localmente: “o reconhecimento dos oito povoados negros do município de São Miguel do Guamá (Boa Vista, Acari; Menino Jesus; Canta Galo; Santa Rita da Barreira; São Luís; São Pedro de Crauateua; N^a. Sr.^a. de Fátima), como territórios étnicos”.

A figura a seguir apresenta as quatro comunidades quilombolas que já receberam algum tipo de reconhecimento institucional, revelando os diferentes estágios no processo de regularização fundiária.

⁵ CAR Coletivo (Cadastro Ambiental Rural): Registro ambiental da ocupação do território; não concede direito de propriedade, mas reconhece o uso coletivo para fins de regularização ambiental.

⁶ Conforme estabelece o Decreto nº 4.887/2003:

“Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003, Art. 2º). A Portaria FCP nº 98/2007, por sua vez, regulamenta os procedimentos para certificação, exigindo a apresentação de ata de reunião da comunidade, relato histórico e requerimento formal à Fundação Cultural Palmares.

Figura 10 – Comunidades Quilombolas de São Miguel do Guamá/PA – Situação Fundiária (ITERPA)

Comunidade Quilombola	Informações Gerais	Data de Titulação (ITERPA)	Observações
Santa Rita de Barreira	35 famílias; área de 371,3032 hectares.	22 de setembro de 2002	Titulada pelo ITERPA; reconhecida pela Fundação Cultural Palmares desde 2011.
Menino Jesus	12 famílias; área de 288,9449 hectares.	13 de maio de 2008	Titulada pelo ITERPA.
Nossa Senhora de Fátima do Crauateua	61 famílias; área de 495,4909 hectares.	19 de novembro de 2020	Titulada pelo ITERPA.
Santa Maria do Muraiteua	60 famílias; área estimada de 407,25 hectares.	Ainda não titulada	Recebeu CAR coletivo em 2021, mas aguarda titulação pelo ITERPA.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), Fundação Cultural Palmares e sites institucionais acessados em 2025⁷.

Titulação pelo ITERPA: Processo jurídico que confere à comunidade quilombola o direito de propriedade coletiva da terra, garantindo segurança territorial e acesso a políticas públicas específicas.

A figura traz a síntese da temática abordada anteriormente e reafirma a desigualdade no reconhecimento institucional das comunidades quilombolas de São Miguel do Guamá. A leitura articulada do mapa, da citação de Diniz (2011) e das informações apresentadas nesta tabela permite perceber como apenas algumas dessas comunidades conquistaram visibilidade nas representações oficiais, seletividade que evidencia lacuna nas políticas públicas e a persistência de processos de silenciamento e apagamento.

Diante disso, e em continuidade ao caminho já traçado neste trabalho, o compromisso com um ensino de história voltado à valorização das territorialidades negras se reafirma como eixo central, reconhecendo a escola como espaço de visibilização e reconhecimento do protagonismo negro e quilombola no município. “O ensino de História problematizado e problematizador dos Direitos Humanos materializa e reposiciona sujeitos, representações e representatividades, ou seja, ressignifica os diversos sentidos de direitos e de humanidades”. (Silva, Souza e Diniz, 2022, p. 26).

⁷ As informações foram cruzadas com base em: a) o portal do ITERPA (<https://portal.iterpa.pa.gov.br>), que apresenta os títulos emitidos; b) a lista de comunidades quilombolas certificadas da Fundação Cultural Palmares (<https://www.gov.br/palmares>); c) páginas institucionais como o site da Prefeitura de São Miguel do Guamá, da SEMAS/PA e da Agência Pará de Notícias, que divulgaram dados sobre o CAR coletivo e ações de regularização ambiental realizadas entre 2021 e 2025.

Nesse sentido, observa-se que a trajetória dessas comunidades quilombolas é marcada por disputas que se expressam em diferentes dimensões: nos símbolos que legitimam suas identidades, nas práticas cotidianas e nas tensões em torno da posse e uso da terra. A permanência no território vai além da dimensão material, assumindo um caráter de luta política e identitária. “Cabe destacar que essa luta pela permanência na terra se constitui no campo político, por meio do qual os remanescentes das comunidades dos quilombos elaboram estratégias de afirmação a partir do acionamento de uma identidade negra” (Malcher, 2017, p. 23).

É nesse cenário mais amplo de resistência, de luta pela terra e afirmação identitária que se insere a trajetória da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira. Localizada no km 12 da PA-251, na zona rural do município de São Miguel do Guamá, o quilombo é reconhecido tanto pelo Estado brasileiro quanto pelos moradores locais como um território tradicional. A comunidade recebeu do Instituto de Terras do Pará (ITERPA) o título de domínio coletivo da terra em 22 de setembro de 2002. A titulação dessas terras ocorreu em conformidade com a Lei Estadual nº 6.165, de 02 de dezembro de 1981 que rege sobre a legitimação de terras dos remanescentes das comunidades quilombolas, e com o Decreto Estadual 3.572/992 que define as atribuições do Instituto de Terra do Pará (ITERPA), no processo de Legitimação de Terras dos Remanescentes de Quilombo.

A trajetória histórica da comunidade quilombola de Santa Rita de Barreira pode ser compreendida a partir de quatro formas de organização, inicialmente como povoado,⁸ em seguida como comunidade tradicional, depois como Associação de moradores e, mais recentemente, como território quilombola oficialmente titulado.

A trajetória da comunidade quilombola de Santa Rita de Barreira se relaciona diretamente com aspectos centrais da formação do município, muitos dos quais já foram abordados na seção anterior. A centralidade do rio Guamá no processo de ocupação inicial, a organização do território sob o sistema de sesmarias, a presença

⁸ Para Rosa Acevedo Marin e Edna Castro (2008), o termo *povoado* remete a uma forma elementar de agregação social marcada pela relação com o espaço, pelos laços de parentesco e pela oralidade. A *comunidade*, por sua vez, emerge como categoria de identificação social e política que reforça os vínculos de pertencimento e a resistência coletiva. A *Associação*, nesse contexto, representa a formalização organizativa perante o Estado, viabilizando o acesso a políticas públicas. Já o *território quilombola*, segundo Alfredo Wagner (2007), se refere a uma categoria política construída nas lutas sociais, que integra memória, ancestralidade e direito à terra, sendo juridicamente reconhecida como “terras tradicionalmente ocupadas”.

de ordens religiosas e o uso compulsório do trabalho indígena e de pessoas negras escravizadas moldaram as bases econômicas e sociais da região.

A constituição histórica da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira remonta ao território conhecido como Barreira Antiga, localizado às margens do rio Guamá. Conforme relatos preservados na memória coletiva dos moradores mais antigos, esse espaço constituiu o núcleo inicial da formação comunitária, baseado em práticas tradicionais de agricultura, pesca, coleta de frutos e em vínculos marcados pela solidariedade e parentesco.

Esse conjunto de experiências, transmitido oralmente entre gerações, constitui a principal fonte para reconstituir a trajetória histórica da comunidade. “A história da comunidade de Santa Rita de Barreira ora enquanto quilombo e ora como espaço remanescente de quilombo só é possível de ser reconstruída a partir da memória das pessoas mais velhas da comunidade” (Guedes, 2017 p. 69).

Nesse primeiro momento, a comunidade se configurava enquanto povoado, estruturado por relações familiares e práticas econômicas coletivas associadas ao uso comum da terra. É possível identificar neste momento formas específicas de manejo dos recursos naturais que revelam a relação equilibrada entre a comunidade e seu território. Guedes (2017, p.77) destaca:

Observa-se que dentre as principais relações que contribuíram para a edificação e constituição da comunidade de Santa Rita de Barreira estão aquelas estabelecidas em torno da forma de produção, trocas comerciais e do manejo dos recursos naturais oriundos da caça, da pesca e das atividades coletoras de frutos, bem como as que provinham da produção agrícola. Evidenciando ainda o fato de que estas atividades acabavam por obedecer aos ciclos das espécies existentes no local, portanto, não agrediam nem constituíam ameaças à manutenção dos ecossistemas da região.

As atividades produtivas não se restringiam à agricultura e a coleta de frutos, mas envolviam também a criação de animais e o manejo dos recursos conforme a necessidade do grupo. A lógica da organização do trabalho na Barreira Antiga reforça ainda mais o caráter coletivo e solidário da comunidade nesse período inicial. Como observa Diniz (2011, p. 66):

Nesta passagem são revelados dados importantes para entender a organização do trabalho no povoado. Primeiro, por indicar as criações de porcos como atividades paralelas ao cultivo das culturas comercializáveis entendidas como prioritárias, segundo, pelo fato de que o trabalho não era remunerado o que demonstrava a solidariedade e o caráter comunitário do trabalho.

Essa lógica de organização coletiva também refletia na relação com o território, que não se baseava em critérios de posse individual ou delimitação formal, mas como concepção ampliada do uso comum.

As formas de domínio eram exercitadas ao longo do território e ao que parece não havia preocupação em delimitar terreno, posse ou propriedade privada. O território era entendido como um campo desprovido de 'fronteiras' físicas e abarcava dimensões múltiplas da reprodução social e construções simbólicas dos grupos. (DINIZ, 2011 p. 62)

Neste contexto, a figura feminina assume centralidade na organização social. Destaca-se o protagonismo de Joaquina Vieira Peixoto, conhecida como “Velha Joca”, cuja atuação como matriarca foi fundamental na consolidação da vida comunitária, então sustentada por uma lógica de uso comum da terra e práticas tradicionais de subsistência. Como registra Diniz (2011, p.77), “Joaquina Vieira Peixoto, conhecida na comunidade e cercanias como ‘Velha Joça’, a mesma permanece na memória dos membros da comunidade como a matriarca do povoado da Barreira”. Esse reconhecimento evidencia o papel fundamental da ancestralidade feminina na formação das referências coletivas e na condução das práticas comunitárias, reafirmando que mulheres negras, apesar de historicamente silenciadas pelas narrativas oficiais, são essenciais na formação social, política e cultural da Amazônia. Como reforça Malcher (2017, p. 105), “embora a historiografia oficial tenha nos invisibilizado, nós, mulheres negras nunca estivemos ausentes da história da Amazônia, sempre existimos!”

A partir da década de 1960, no entanto, esse modo de vida comunitário foi impactado por pressões externas. A chegada de fazendeiros, ceramistas e a abertura da BR-010 provocaram um processo de especulação fundiária, agravando tensões locais. Um episódio marcante desse contexto foi a morte de um funcionário da fazenda Venâncio, evento que desencadeou a decisão da matriarca “Velha Joca” de vender as terras, o que iniciou um deslocamento coletivo das famílias. Como explica Diniz (2011, p. 70):

Mas essa reconfiguração social e a conotação política do termo “comunidade” ocorreram com o deslocamento compulsório das famílias, depois do fato litigioso que envolveu membros do povoado e um funcionário da “Fazenda Venâncio”, em disputa pelo direito de uso e o cultivo de roças. O conflito se deu entre um parente próximo de “Velha Joça” e culminou com a morte do funcionário, obrigando a matriarca a vender as terras da “Barreira Antiga” para o fazendeiro chamado “Zé Mineiro” que, posteriormente a vendeu para o Sr. Venâncio que já ocupava as terras no entorno do povoado.

As transformações provocadas pela abertura da BR-010 e pela expansão da indústria ceramista intensificaram conflitos fundiários, impactando diretamente os modos de vida de comunidades tradicionais como a Santa Rita de Barreira. Tais impactos foram analisados, por exemplo, por Guedes (2017) e Diniz (2011), que evidenciam como a extração de argila, a perda de território e marginalização das populações negras e ribeirinhas expressam formas persistentes de exclusão, contrapostas pela resistência desses grupos que desafiam esse sistema de desigualdades, aspectos já discutidos com mais detalhes na seção anterior. Dessa forma, compreender o presente dessa comunidade requer uma análise da história de ocupação desse território.

Compreender a história do povo que hoje vive na comunidade de Santa Rita de Barreira impõe indagar sobre seus antecedentes e a tradição de ocupação por eles desenvolvida. Também se faz necessário analisar o seu processo de integração com o meio ambiente, ou seja, reconstruir a história de seus ancestrais, o momento em que esse grupo racialmente identificado se estabeleceu nesse território. (GUEDES, 2017, p. 62).

A reterritorialização estabelecido em área mais distante das margens do rio Guamá, passou a ser denominado Santa Rita de Barreira. Segundo Diniz (2011, p. 70):

A formação da comunidade Santa Rita da Barreira ocorreu em torno de 1967 e está relacionada à construção de uma nova igreja e à mudança do “santo” padroeiro que foi deslocado do “arraial” da “Barreira Antiga”, antes localizado à beira do rio Guamá, para uma área mais afastada onde mais tarde se constituiria a “Associação de Moradores”.

O distanciamento do rio Guamá provocou transformações significativas nos modos de vida da comunidade, alterando padrões de uso do território, de convivência e de organização da vida coletiva. “O processo de deslocamento, a diminuição da terra, comparado com as da “Barreira”, e o distanciamento das margens do rio Guamá representaram uma nova organização espacial, mudanças na composição familiar e no modo de vida das famílias”. (Diniz, 2011, p. 73).

A redefinição territorial da comunidade foi viabilizada por meio da doação de terras por dona Raimunda Rufino, reconhecida como a matriarca da atual comunidade. Além de ceder o espaço para a construção da igreja e o reassentamento de famílias oriundas da Barreira Antiga, Raimunda Rufino desempenhou papel ativo na preservação da memória local, ao manter o manuscrito de fundação da Associação de moradores e transmitir saberes culturais como o samba de cacete. Sua atuação

reforça a centralidade das mulheres na sustentação da vida coletiva, nos processos de resistência e na continuidade histórica da comunidade. Como relata Guedes (2017, p. 82):

O local escolhido foi onde já moravam algumas pessoas que participavam das atividades religiosas na Barreira Antiga, destacando-se uma liderança das atividades religiosas, dona Raimunda Rufino, que cedeu parte de suas terras para construção da nova igreja, bem como para que algumas pessoas que outrora viviam no povoado da Barreira Antiga pudessem construir suas casas.

Essa reorganização territorial refletiu diretamente nas práticas decisórias do grupo: “As decisões que antes eram concentradas na “matriarca” a “Velha Joça” passaram a ser tomadas em assembleias com a participação dos membros da comunidade.” (Diniz, 2011, p. 73). Além das mudanças territoriais, o deslocamento provocou alterações profundas na dinâmica da comunidade, especialmente no modo como eram definidas as decisões coletivas. Esse contexto de conflitos fundiários, marcado por ausência de garantias jurídicas e pressões externas levou à formalização da Associação de moradores, como estratégias de defesa coletiva e busca por reconhecimento.

Foi a inexistência de documentos que garantiram a propriedade da terra e o desconhecimento sobre os instrumentos jurídicos, que pudessem garantir o território, que favoreceu o fazendeiro. As ameaças e a força favoreceram especulações fundiárias. Velha Joça contrariada saiu da terra e se mudou para São Miguel do Guamá após o incidente que envolveu seu filho. Premidas pela tensão e conflito organizaram uma “Associação” com novo referencial de base comunitária. (DINIZ, 2011, p. 72)

A titulação do território conquistada em 2002, representou um marco simbólico e jurídico: foram reconhecidos oficialmente 371 hectares como pertencentes à comunidade. Contudo, a regularização fundiária não eliminou as ameaças. Exemplo disso foi o conflito com o Sr. Miguel Lopes, que buscou reivindicar parte da área já titulada, gerando novos embates de ordem jurídica. Como aponta Diniz (2011, p. 86):

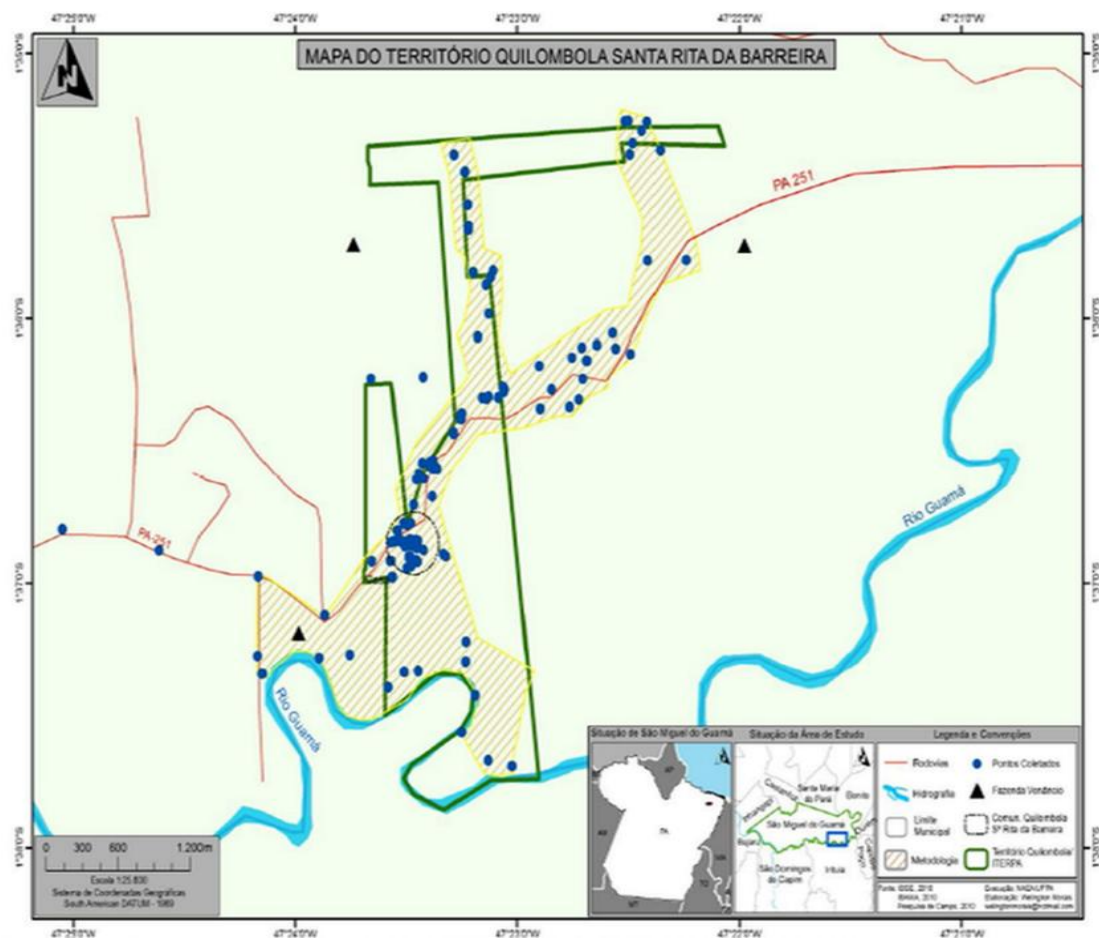
A relação litigiosa entre o Sr. Miguel e as famílias da comunidade Santa Rita da Barreira estão registradas no processo de titulação do território quilombola ao passo que não se observa no referido processo o estudo histórico-antropológico que ajudaria a reconhecer a ancianidade e as territorialidades específicas de um lado e outro do rio Guamá. [...] Miguel Lopes, que passou a reivindicar a posse de uma área integrada ao território da comunidade, mesmo sem comprovação de moradia ou benfeitorias no local.

O avanço da urbanização e dos projetos desenvolvimentistas no município intensificou as pressões nos territórios tradicionais, muitas vezes ignorando os direitos

das comunidades quilombolas. No caso da comunidade Santa Rita de Barreira, essa expansão urbana e econômica alterou a geografia do território, interferindo em práticas tradicionais, formas de vida e vínculos comunitários. Episódios recentes ilustram como esses processos de transformação impactaram diretamente a vida da comunidade, como relata Guedes (2017, p. 62):

Episódio que ilustra tal fato ocorreu com os povos quilombolas de Santa Rita de Barreira que perderam parte de suas terras para um ceramista que atua nesse ramo da produção no município e extrai dessas terras, principalmente, a argila. A perda de parte do território acabou se tornando uma ameaça à disponibilidade dos recursos florestais.

Figura 11 - Mapa do território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, São Miguel do Guamá/PA



Fonte: Diniz, 2011, p. 31.

A inserção do mapa do território quilombola de Santa Rita de Barreira tem como objetivo tornar visível o que por séculos foi sistematicamente silenciado: a presença negra, ancestral e organizada no interior da Amazônia paraense. Ao representar graficamente o território reconhecido pelo estado, o mapa revela os alcances e limites

desse reconhecimento, pois, embora a titulação coletiva seja um marco na trajetória da comunidade, a experiência cotidiana dos moradores ultrapassa os contornos legais ali traçados. Assim, o território quilombola não se reduz a uma área delimitada, mas se constitui como uma construção histórica, afetiva e política que extrapola a definição cartográfica.

Nesse sentido, cabe destacar que o território da comunidade quilombola de Santa Rita de Barreira não deve ser compreendido como um espaço isolado ou à margem da história do município. Sua trajetória se entrelaça às transformações históricas que marcaram São Miguel do Guamá ao longo dos séculos, participando dos processos e tensões que moldaram a história da região. Como observa Guedes (2017, p. 62):

A ocupação e formação da comunidade quilombola de Santa Rita de Barreira está estreitamente ligada ao processo de ocupação e transformação do município de São Miguel do Guamá ao longo dos séculos. Nestes termos, não se pode compreender esta comunidade sem entender o processo histórico de produção e ocupação desse município.

Apesar das adversidades, as mulheres da comunidade continuam desempenhando papel essencial nas estratégias de resistência e continuidade. São agricultoras, parteiras, benzedadeiras, organizadoras de hortas coletivas e oficinas, atuando como guardiãs de saberes ancestrais e liderando reivindicações por políticas públicas específicas para mulheres quilombolas.

As mulheres do quilombo de Santa Rita de Barreira, assim como a maioria das mulheres negras da Amazônia, são protagonistas de sua própria história, através de mobilização e organização política em associação ou em grupo de mulheres lutam por políticas públicas para assegurar sua subsistência e de seu grupo social (GUEDES; SALGADO, 2021, p. 11).

Esse protagonismo, construído a partir de experiências cotidianas e práticas de cuidado e subsistência, também se expressa nas formas de mobilização política adotada pelas mulheres da comunidade Santa Rita de Barreira, que tem articulado ações buscando fortalecer sua autonomia e garantir condições de permanência no território. Como destaca Guedes (2017, p. 115):

Para tanto, procuram se mobilizar tanto internamente, por meio da associação das mulheres da comunidade, quanto externamente, buscando parcerias com outras comunidades quilombolas, com a Empresa Brasileira de Extensão Rural (EMATER) e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), para adquirir conhecimento para o manejo dos recursos naturais. Além de lutarem por políticas públicas que venham atender às demandas de homens e mulheres quilombolas.

A organização das mulheres de Santa Rita de Barreira tem se fortalecido por meio da criação de espaços próprios de debate e mobilização, espaços que reafirmam o protagonismo feminino na luta por direitos. Conforme Guedes (2017, p. 116):

Nos dias atuais, elas criaram um grupo de mulheres da comunidade, este se constitui como um espaço de mobilização política, social, econômica e cultural, na qual diversos assuntos são debatidos como, por exemplo, saúde, educação, produtividade, direitos e políticas públicas para homens e mulheres.

A atuação dessas mulheres revela uma dimensão ampliada da resistência quilombola, na qual gênero, território e ancestralidade se articulam como eixos fundamentais de resistência.

As mulheres de Santa Rita de Barreira, pelas experiências históricas e das memórias, trazem suas estratégias de sobrevivência e de resistência no cotidiano do quilombo e, ao mesmo tempo, evidenciam a complexidade das funções e/ou papéis que assumem na comunidade. (GUEDES, 2017, p. 116)

Esse protagonismo feminino não se limita as práticas cotidianas ou à organização coletiva das mulheres, mas se concretiza também na liderança política da comunidade. A atual presidenta da Associação Quilombola de Santa Rita de Barreira, Sebastiana do Socorro Castro Santos, dá continuidade a essa trajetória de atuação feminina marcada pela resistência, pela articulação com movimentos sociais e pela defesa de políticas públicas voltadas às demandas das populações quilombolas. Sua atuação expressa o perfil coletivo construído historicamente pelas mulheres da comunidade, reafirmando o papel da ancestralidade feminina como força ativa na condução social, cultural e política do território.

Em março de 2025, a comunidade Santa Rita de Barreira, por meio da Associação Quilombola e sob a liderança de Sebastiana do Socorro Castro Santos, protagonizou um ato de resistência diante da ausência de professores e demais profissionais na EMEIF Manoel Paulo da Silva, após tentativas frustradas de diálogo com a gestão municipal, a Associação emitiu nota pública em que afirma:

A Associação quilombola Santa Rita de Barreira vem a público manifestar a sua indignação pela falta de professores para ministrar aula para as turmas dos anos finais e o restante dos funcionários como os agentes administrativos, coordenação pedagógica, porteiros, vigias e auxiliares. Já tentamos dialogar com a gestão mas não conseguimos. A nossa presidente da nossa associação tentou conversar com o secretário de governo por dois dias seguidos e não foi atendida. Entendemos essa situação como uma grande falta de respeito com nosso povo. Já esperamos o suficiente para que essa situação fosse resolvida. Sendo assim, os nossos comunitários e pais de alunos decidiram por unanimidade se manifestar, fechando a PA 251 que

liga o município de São Miguel ao município de Ourém. Comunicamos também que as aulas na EMEIF Manoel Paulo da Silva estarão suspensas até que essa situação seja resolvida. (Associação Quilombola Santa Rita De Barreira, 2025)

A gravidade da situação se acentua quando se observa que, no dia 06 de março de 2025, a prefeitura Municipal realizou solenemente a inauguração do novo prédio escolar da EMEIF Manoel Paulo da Silva, utilizando o evento como ação de propaganda institucional nas redes sociais oficiais. No entanto poucos dias depois, 19 de março de 2025, a comunidade se viu obrigada a paralisar as atividades e ocupar a rodovia PA-251, devido à ausência de professores e demais profissionais essenciais para o funcionamento da escola, o que evidencia o abismo entre os discursos públicos e as condições reais de garantia do direito à educação em territórios quilombolas.

A mobilização recebeu apoio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP), por meio de sua Secretaria Étnico-Racial, que publicou em manifesto visual a denúncia do racismo institucional que estrutura a negligência enfrentada pela escola quilombola. Com o lema “Basta de Racismo Estrutural”, o material reafirma a defesa da educação pública, dos direitos quilombolas e da dignidade dos trabalhadores, revelando o entrelaçamento entre luta por educação e combate ao racismo.

Figura 12 – Imagem oficial da nova sede da EMEIF Manoel Paulo da Silva, divulgada pela Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá (março de 2025)



Fonte: Prefeitura Municipal de São Miguel do Guamá. Publicação oficial nas redes sociais.

Essa articulação entre comunidade e sindicato reafirma o papel ativo das populações quilombolas na defesa de seus direitos, diante das ausências históricas do Estado. Como destaca Trindade (2019, p. 6), “muitas comunidades sem apoio estatal, negadas e desamparadas desde o período escravocrata, passam por diversas dificuldades no que se refere a direitos básicos e essenciais”.

Conforme aponta Nascimento (1978, p. 111), “as estruturas econômica, social e política do Brasil são tais que, por sua própria natureza, operam contra os interesses dos negros”. Essa configuração estrutural é sustentada por um racismo historicamente enraizado nas instituições, para Almeida (2019, p. 74):

O racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática [...] A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade.

Figura 13 – Manifesto da Secretaria Étnico-Racial do SINTEPP em apoio à comunidade quilombola Santa Rita de Barreira



Fonte: Secretaria Étnico-Racial do SINTEPP, 2025⁹.

⁹ Manifesto divulgado pela Secretaria Étnico-Racial do SINTEPP em março de 2025, por meio do site e das redes sociais oficiais do sindicato.

A trajetória da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, marcada por deslocamento forçado, conflitos, lutas pela terra, apagamentos institucionais, ancestralidade, resistência e protagonismo feminino, revela a complexidade da resistência negra no interior da Amazônia paraense. Ao evidenciar a centralidade do território como espaço de memória, identidade e organização coletiva, compreende-se que a luta dessa comunidade não se limita a posse da terra, mas é, sobretudo, por dignidade, visibilidade e justiça. As mobilizações recentes, como o fechamento da PA-251 diante da precariedade educacional, reforçam que o racismo estrutural ainda opera na forma de negação de direitos básicos.

Nesse contexto, esse trabalho propõe um ensino de história comprometido com a valorização das territorialidades negras e com a escuta das memórias silenciadas, a partir das vivências da comunidade Santa Rita de Barreira, destacando essa comunidade quilombola como espaço formativo fundamental para as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas neste trabalho.

3.4 NEGRITUDE, OCUPAÇÕES PERIFÉRICAS URBANAS E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EMEF PEDRO CHAVES EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ.

Este tópico propõe uma análise do lócus da pesquisa a partir da constituição histórica e social da EMEF Pedro Chaves, situada em uma área periférica do município de São Miguel do Guamá. Desde 2021, atuo como professora de História nessa instituição, o que tem me permitido acompanhar de forma próxima os percursos, tensões e silenciamentos que atravessam o cotidiano da escola. Essa presença cotidiana no território tem sido fundamental para sustentar uma escuta atenta às vivências da comunidade escolar, às ausências e resistências que permeiam o espaço educativo.

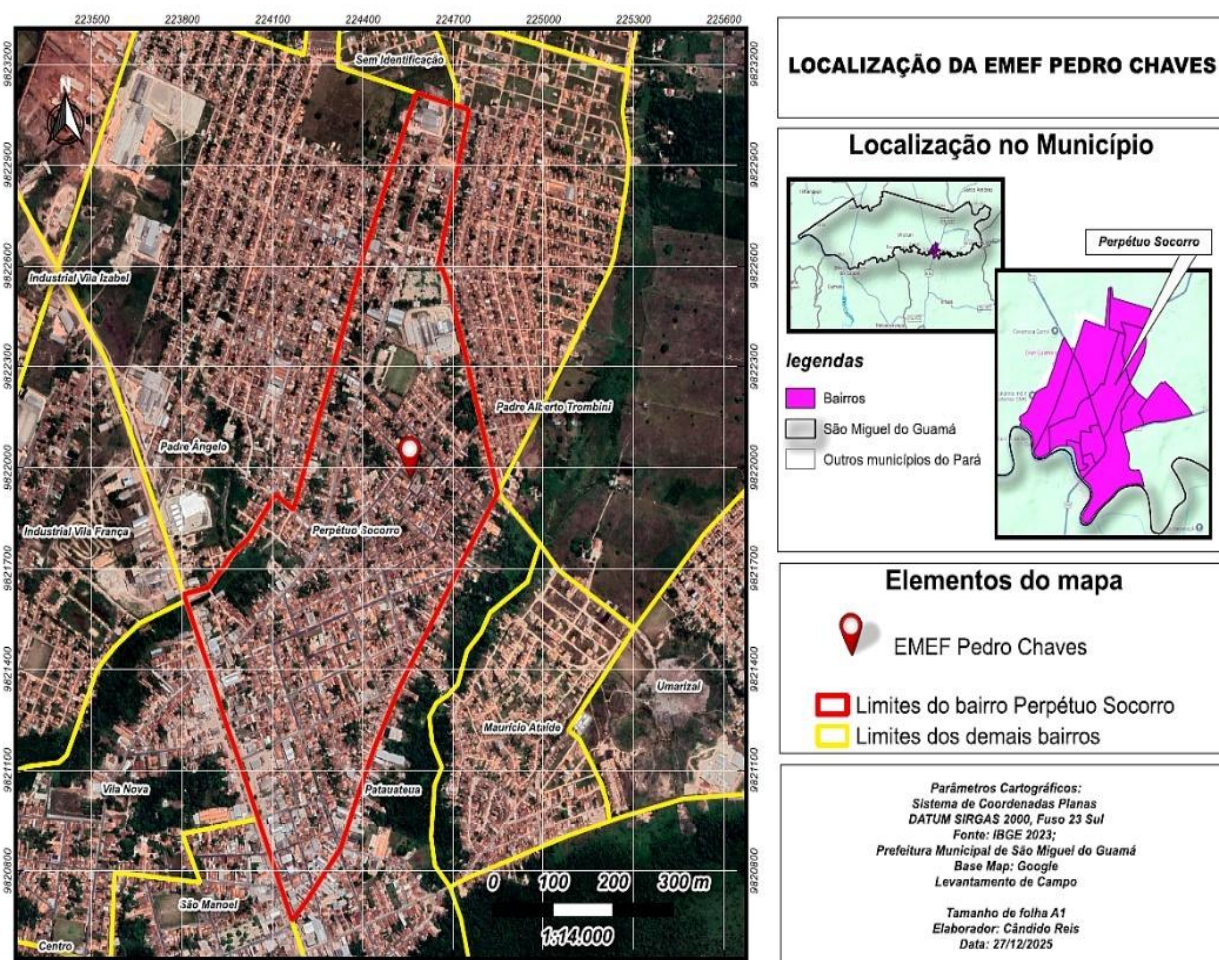
Serão discutidas as tensões entre os modos de vida que compõe esse território, marcado pela centralidade da população negra, como revela o mapeamento étnico-racial realizado em campo, que será apresentado no desenvolvimento deste tópico, e as lacunas curriculares, evidenciando os desafios para a efetivação de uma educação que reconheça e valorize as identidades étnico-raciais dos sujeitos que dela fazem parte.

A imagem a seguir apresenta a localização da EMEF Pedro Chaves no bairro Perpétuo Socorro, área periférica da zona urbana de São Miguel do Guamá. Mais do

que situar geograficamente a escola, o mapa contribui para a visualização do território em que a pesquisa se desenvolve, atravessado por trajetórias de vida marcadas por desigualdades históricas e silenciamentos.

Ao evidenciar os limites do bairro e sua relação com outras áreas de urbanização popular, a imagem reforça a condição periférica e dialoga com o mapeamento étnico-racial realizado junto à comunidade escolar. Ainda que não explicita dados sobre renda ou raça, sua leitura articulada as vivências e aos dados de campo permite compreender esse espaço como cenário marcado por exclusões e resistências, onde se disputam memórias, identidades e dinâmicas de resistência e pertencimento.

Figura 14 – Mapa de localização da EMEF Pedro Chaves no bairro Perpétuo Socorro, município de São Miguel do Guamá (PA)



Fonte: REIS, Cândido. Elaboração para esta pesquisa. São Miguel do Guamá, 2025.

Considerando a discussão já desenvolvida ao longo deste capítulo, Silva (2020) analisa com profundidade as transformações urbanas ocorridas a partir da década de

1960, quando o município passou a expandir em direção as áreas mais distantes do rio Guamá. Nesse processo, a rodovia BR-010 assumiu o papel de eixo estruturante do crescimento urbano, promovendo uma nova lógica de urbanização que resultou na divisão simbólica da cidade entre a “parte baixa” voltada ao rio, e a “parte alta” articulada à rodovia.

É nesse território resultante da expansão urbana reconfigurada pela rodovia BR-010 que se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves. A leitura do mapa permite observar que a escola integra um espaço resultante do processo de expansão urbana posterior a construção da rodovia, inserido em um território muitas vezes ausente das decisões estruturantes do município. Distante do rio Guamá e do núcleo de urbanização inicial da cidade, trata-se, portanto, de um bairro periférico. Sua localização expressa também a desigualdade no acesso a bens públicos e revela o quanto o espaço escolar pode assumir, nesse contexto, uma função ampliada da formação crítica e cidadã.

Nesse contexto, alguns bairros aparecem distantes do centro da cidade, pois a ocupação é recente [...] todos esses têm em comum a carência nos serviços públicos e a infraestrutura. Essa expansão urbana demonstra a insuficiência na execução do Plano Diretor do município, o qual poderia orientar o processo de expansão e ocupação do território. Tais aspectos reforçam a fragilidade do planejamento urbano e a ausência de uma política habitacional que atenda à população mais vulnerável. (SILVA, 2022, p. 105)

É nesse contexto mais amplo que se insere o *lôcus* específico deste estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves localizada na Travessa Jerônimo Tavares, s/n, no bairro Perpétuo Socorro, município de São Miguel do Guamá/PA. Fundada em 04 de abril de 1987, configura-se como uma instituição de grande porte, atendendo estudantes do próprio bairro, das áreas adjacentes e da zona rural do município.

A unidade oferta turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, do 6º ao 9º ano, nos turnos da manhã e tarde, além de atender, no período noturno, estudantes da Educação de jovens e adultos (EJA) da 1ª a 4ª etapa, totalizando um universo de 673 alunos, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

O bairro Perpetuo Socorro, no qual escola está localizada, acolhe parte das famílias que sofreram processos de deslocamentos motivados por relações de tensões e conflitos de ocupações movidos por empreendimento econômicos no município e adjacências. Nesse contexto, sinaliza-se a importância da organização

quilombola para a permanência em seus territórios, evitando que sejam forçados a se deslocar para áreas periféricas dos espaços urbanos.

Para ampliar a compreensão sobre o espaço onde esta pesquisa se desenvolve, apresenta-se a seguir a imagem da fachada da EMEF Pedro Chaves. O registro visual contribui para situar espacialmente a escola e observar aspectos do seu entorno.

Figura 15 – Fachada da EMEF Pedro Chaves. A imagem revela ausência de identificação institucional na fachada e a precariedade da pintura, indicando sinais de abandono estrutural. O portão azul visível na imagem é o único ponto de entrada e saída da comunidade escolar.



Fonte: Acervo da pesquisadora. Fotografia aérea captada por profissional contratado para fins desta pesquisa, abril de 2025.

A estrutura física da escola apresenta diversas limitações que impactam diretamente a qualidade do ambiente escolar. Trata-se de uma infraestrutura precária, que carece de adaptações essenciais para garantir acessibilidade, como rampas ou corrimão para pessoas com deficiência. As salas de aula apresentam dimensões irregulares, algumas são mais amplas enquanto outras são tão pequenas que não comportam de forma confortável a quantidade de alunos, comprometendo o conforto e a dinâmica pedagógica.

Quanto à climatização, há uma distribuição desigual de recursos: enquanto umas salas contam com refrigeração adequada, outras dispõem apenas de

ventiladores com funcionamento precário, o que gera um calor incomodo para alunos e professores que prejudicam a concentração, o bem-estar e o bom andamento das aulas. Além disso, se observa uma deficiência generalizada na iluminação o que também compromete a concentração dos estudantes. Tais fragilidades estruturais interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, dificultando a concentração e o rendimento dos estudantes.

A precariedade também se expressa na infraestrutura elétrica: nem todas as salas possuem tomadas adequadas para o uso de datashow ou outros recursos pedagógicos. A escola não dispõe de sala de vídeo nem qualquer outro espaço para a realização de atividades como projeção de filmes ou palestras. Algumas salas de aula se quer possuem portas, o que compromete a segurança e a privacidade nas atividades escolares.

A inexistência de espaço físico destinado à socialização no intervalo leva os discentes a permanecerem pelos corredores da escola durante esse período. A área destinada as aulas de educação física não possui cobertura, impossibilitando a realização dessas atividades no turno da tarde com o mínimo de conforto. A sala dos professores é estreita e mal equipada, não comportando todos os profissionais simultaneamente: enquanto uns conseguem se sentar, outros permanecem em pé, sem possibilidade de descanso durante o intervalo. Mesas e cadeiras, tanto de alunos quanto dos professores, estão visivelmente desgastadas e sucateadas, evidenciando a ausência de condições mínimas de conforto e dignidade no ambiente escolar¹⁰.

Cabe ressaltar que a última reforma realizada na EMEF Pedro Chaves ocorreu em outubro de 2013¹¹, o que evidencia um longo período sem intervenções estruturais significativas, apesar das constantes manifestações da equipe docente quanto as condições precárias da escola. Em 20 de março de 2025, os docentes, por meio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP), protocolaram o Ofício Circular nº 001/2025/SINTEPP, solicitando uma reunião com a gestão municipal, em caráter de urgência, para tratar das demandas estruturais da escola. O documento afirma:

¹⁰ As informações referentes à estrutura física da escola foram levantadas por meio de observações preliminares em campo e da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves.

¹¹ Informação registrada em placa fixada na entrada da escola, conforme observação da pesquisadora durante trabalho de campo realizado em 2025.

A solicitação se faz necessária para tratar das demandas específicas da referida instituição de ensino, em especial as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação, decorrentes de problemas estruturais no prédio escolar. Diante da gravidade da situação e da necessidade de medidas imediatas para garantir um ambiente adequado para o ensino e aprendizagem, solicitamos que a reunião seja agendada com a maior brevidade possível.” (SINTEPP, 2025, Ofício Circular nº 001/2025)

Contudo, até o momento, não houve resposta oficial por parte da gestão municipal, o que evidencia a negligência do poder público diante das demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Apesar das fragilidades estruturais, a escola apresenta perfil de instituição que está aberta a mudanças pedagógicas e inovações no currículo, oferecendo um campo fértil para a implementação e avaliação de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e a interdisciplinaridade, alinhando-se aos objetivos deste estudo, que busca articular os saberes escolares às experiências históricas, culturais territoriais das populações quilombolas.

3.5 MEMÓRIAS, DESIGUALDADE RACIAL E OMISSÕES INSTITUCIONAIS NA EMEF PEDRO CHAVES

“Não olhes para mim tão estranho desse jeito, porque você não sabe o que sinto aqui dentro do meu peito.

Se eu fico aqui parado o meu corpo é deformado, mas não é motivo pra você me olhar assim.

Olhar estranho desse jeito, me deixa tão ruim...

Não penses que eu sou um empecilho que atrapalha, porque eu também sou gente, sei que sou, um operário que trabalha.”

(Composição de Pedro Chaves do Nascimento, s/d)

Os versos citados integram uma das músicas compostas por Pedro Chaves do Nascimento, fundador da escola que hoje leva seu nome. Sua produção artística, profundamente marcada por experiências de vida atravessadas por exclusões sociais, revela consciência crítica e firme posicionamento frente ao capacitismo.¹² A canção mencionada expressa um incômodo diante dos olhares discriminatórios e reafirma sua identidade como sujeito trabalhador, digno e atuante.

¹² O termo *capacitismo* refere-se à discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante igualdade de oportunidades e proíbe qualquer forma de distinção que prejudique o exercício de direitos por pessoas com deficiência (art. 4º, §1º). Discriminar por deficiência é crime, conforme o art. 88 da mesma lei.

Pedro Chaves do Nascimento era natural do município de Irituia (PA) e chegou a São Miguel do Guamá no ano de 1978. Desde o nascimento, convivia com uma deficiência física visível, o braço esquerdo atrofiado e com mobilidade reduzida, sem nunca ter recebido diagnóstico médico formal, em razão da ausência de políticas públicas de saúde e a falta de recursos de sua família. Antes mesmo da existência do prédio escolar, Pedro já atuava como educador, oferecendo aulas voluntárias no quintal da casa de seus pais, reunindo crianças do bairro e promovendo uma prática educativa pautada pela solidariedade e pelo compromisso comunitário.

Sua atuação foi decisiva para a criação da escola, inaugurada em 1987. No entanto, uma grave crise de saúde nesse mesmo ano o impossibilitou de assumir formalmente o cargo de professor. A secretaria Municipal de Educação contratou outro docente e Pedro foi afastado, sem qualquer forma de reconhecimento institucional.¹³

A história da escola, por sua vez, reflete disputas simbólicas expressa nas sucessivas alterações de seu nome institucional. Após sua inauguração, a escola recebeu diferentes denominações: Escola Primavera, João Simão Travassos (em homenagem a um vereador), João Paulo II (em referência a um papa da Igreja Católica), e entre 1996 e 1997, Escola São Pedro, uma alusão indireta ao nome de seu fundador. Apenas em 2022 foi apresentado o projeto de Lei nº 011/2022, de autoria do vereador Antônio Isomar dos Santos Soares, propondo a alteração do nome da escola para EMEF Pedro Chaves. Embora a mudança tenha sido aprovada no mesmo ano, sua adoção no cotidiano escolar só se efetivou em 2025.

Esse percurso revela um processo de silenciamento institucional que atravessa a história de sujeitos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de prestígio e legitimidade social, configurando um evidente processo de silenciamento de trajetórias periféricas e manutenção de uma memória institucional seletiva e excludente.

A escolha dos nomes anteriores revela uma preferência por figuras legitimamente e socialmente valorizadas, privilegiando os “ilustres” e silenciando os anônimos, especialmente quando se trata de sujeitos que fogem aos padrões hegemônicos de legitimidade social, como pessoas negras, pobres, LGBTQIA+, com deficiência ou que estão fora da lógica meritocrática formal. Essa lógica é coerente com o que analisa Missiato (2022, p. 37), ao afirmar:

¹³Informações obtidas a partir do histórico institucional da Escola Municipal Pedro Chaves e de entrevista realizada com o Sr. Zenóbio Ferreira Lopes, irmão de Pedro Chaves do Nascimento, em São Miguel do Guamá, em 24 abr. 2025.

Somos os destituídos do direito. Os invisibilizados necessários para o funcionamento do mundo moderno, os anônimos do dia a dia, os silenciados de todos os lugares, as vidas rasgadas dos registros históricos, os apagados e anulados das narrativas de prestígio. Nós somos a ausência presente e incômoda. Somos, enfim, os esquecidos do mundo. Este é um fato de difícil desconsideração – pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, e outras minorias – são populações constantemente pressionadas aos territórios do esquecimento e da invisibilidade.

Ao destacar que determinadas populações são sistematicamente empurradas aos territórios do esquecimento Missiati nos convida a refletir sobre os mecanismos e exclusão de grupos e sujeitos historicamente deslegitimados. Esse processo não se restringe à ausências no currículo escolar ou a negação de reconhecimento formal, mas diz respeito a estruturas de poder e prestígio social que determinam quem é digno de memória e quem deve permanecer no esquecimento. Como analisa Missiati (2022, p. 43), trata-se de “um projeto de poder que arquiteta meticulosamente quais memórias serão prestigiadas em campos coletivos e aquelas que serão ocultadas e silenciadas.”

As reflexões desenvolvidas por Missiati ajudam a evidenciar as dinâmicas mais amplas de exclusão que estruturam os mecanismos de apagamento e silenciamento de sujeitos historicamente deslegitimados. Ao trazer essa discussão, o objetivo deste trabalho não é exaltar trajetórias individuais, mas problematizar de que forma a escola, enquanto espaço institucional, pode reproduzir lógicas de invisibilização que atingem grupos socialmente marginalizados, com ênfase, neste estudo, nas populações negras e quilombolas.

Ao aproximar essas experiências, busca-se reafirmar que práticas de silenciamento, ainda que motivadas por marcadores distintos, operam dentro de um mesmo sistema de hierarquização. Trata-se, portanto, de refletir criticamente sobre a urgência de uma educação antirracista, crítica e inclusiva, comprometida eticamente com a memória, a dignidade e a equidade.

A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), compreendido aqui como expressão das disputas simbólicas e escolhas institucionais. A análise desse documento permite compreender como a escola se posiciona frente às dimensões da memória, identidade e justiça, observando se o compromisso com uma educação emancipadora e antirracista se manifesta de forma concreta no documento que orienta a prática pedagógica da instituição.

A leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2022, evidencia contradições significativas entre a missão institucional declarada e a ausência de ações concretas voltadas à valorização da memória local, da identidade negra e educação antirracista. O primeiro aspecto a ser considerado é que o Projeto Político Pedagógico da escola se encontra desatualizado, o documento vigente é de 2022 e deveria ser revisto anualmente. A não atualização deste documento compromete sua função como instrumento norteador das práticas pedagógicas e gestão democrática. O fato de o Projeto PPP permanecer desatualizado mesmo após a alteração oficial do nome da escola reforça a dissociação entre o que a escola é em sua história e o que ela escolhe registrar como narrativa institucional.

O documento apresenta um diagnóstico pedagógico, estrutural e social da escola (problemas como infraestrutura, evasão, indisciplina, ausência das famílias nas reuniões e outras atividades da escola), mas não há qualquer menção às desigualdades raciais ou a necessidade de estratégias voltadas à equidade racial. Omissão que revela um projeto pedagógico que ignora aspectos estruturantes da realidade brasileira, especialmente por se tratar de uma escola inserida em um bairro periférico.

No currículo da escola consta que a Lei 10.639/03¹⁴ e a 11.645/08¹⁵ serão “desenvolvidas de forma integrada aos conteúdos programáticos”, mas essa menção permanece no plano declaratório, sem indicar como tais diretrizes serão de fato inseridas no cotidiano escolar. A única ação pedagógica com enfoque explícito na temática racial é o “Projeto *Consciência Negra: Uma dose de Consciência*”¹⁶ de autoria da professora de História Josiane dos Reis Braga, que é também a pesquisadora responsável por essa dissertação. Portanto, essa dissertação confere a continuidade de um trabalho de educação antirracista que já vem sendo desenvolvido na escola.

¹⁴ A Lei nº 10.639/03 alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, em instituições públicas e privadas, com o objetivo de valorizar a presença negra na formação da sociedade brasileira.

¹⁵ A Lei nº 11.645/08 complementa a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório também o ensino da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros nos currículos da educação básica, em instituições públicas e privadas.

¹⁶ Projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido na rede pública de ensino de São Miguel do Guamá desde 2018, com foco no ensino de História, na valorização da cultura afro-brasileira, no combate ao racismo e no cumprimento da Lei 10.639/03, alcançando também outras disciplinas do currículo por meio de ações integradas ao longo do ano letivo.

Esse dado é revelador, a proposta antirracista da escola não surge de uma política institucional, mas da iniciativa individual de uma docente. A ausência de outras ações, formações ou políticas voltadas à questão racial reforça a leitura de que a escola ainda não incorporou, de maneira sistêmica, as exigências legais que norteiam uma educação antirracista.

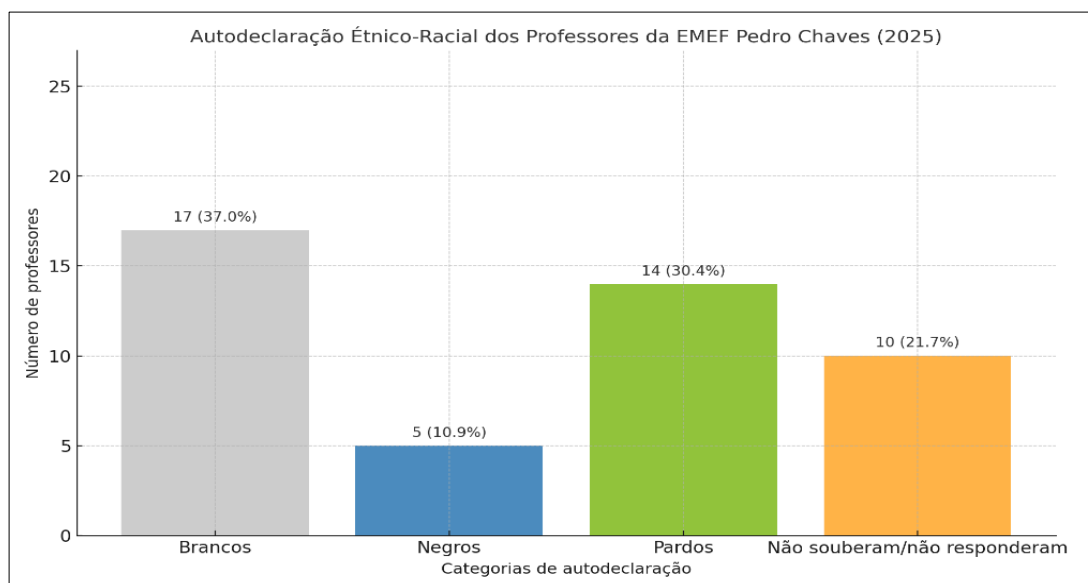
Diante disso, torna-se necessário problematizar o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo-o como espaço de construção coletiva e compromisso com a realidade da comunidade escolar. É por meio desse documento que se torna possível consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a valorização da diversidade. Rever esse documento é, portanto, uma oportunidade de transformar a escola em um espaço mais coerente com sua função formativa.

Os currículos e as propostas político-pedagógicas das escolas são chaves na construção de uma educação antirracista, democrática e que valorize efetivamente a diversidade na sociedade. De modo geral, o currículo define os temas, os conteúdos e as questões abordadas pela escola. A proposta político-pedagógica trata de como o currículo será trabalhado para gerar conhecimentos e aprendizagens importantes, que façam sentido na vida das pessoas (Ação educativa, 2023, p. 51).

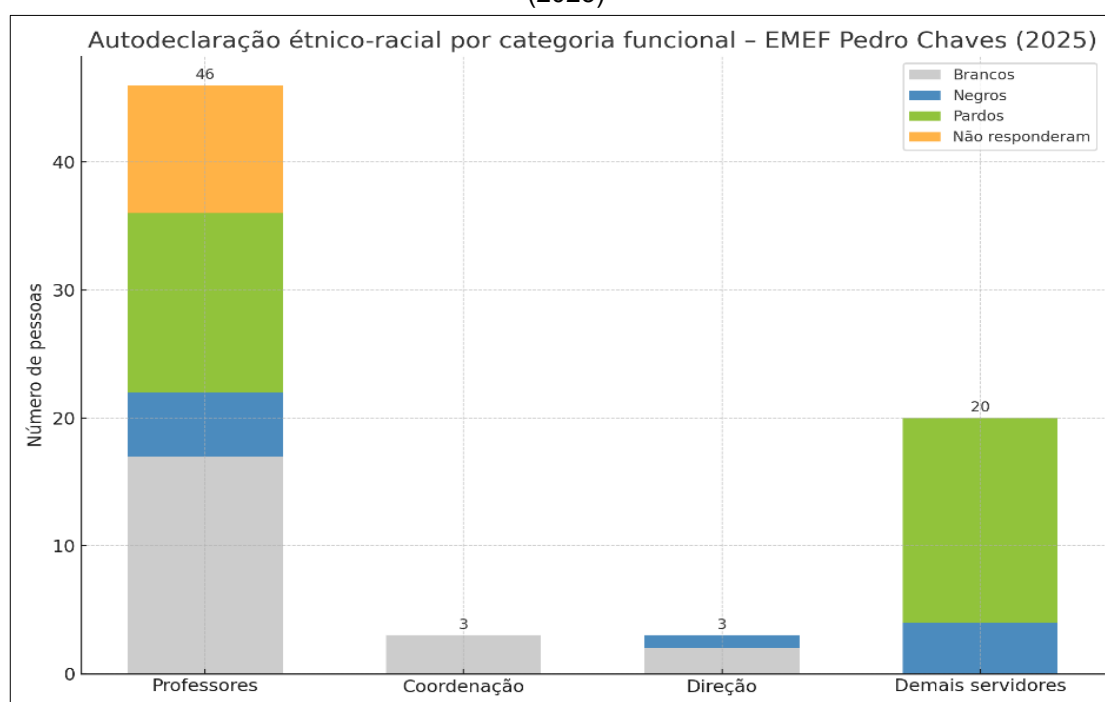
A leitura do Projeto Político Pedagógico da escola revela silenciamentos significativos e contradições que atravessam a construção dos sentidos atribuídos ao papel social da escola, e convida a refletir sobre o quanto a valorização da diversidade ainda carece de enraizamento institucional. Quando o compromisso com a equidade racial não se traduz em ações concretas no cotidiano escolar, acaba recaindo sobre iniciativas isoladas o que deveria ser responsabilidade coletiva.

Avançar na construção de uma Proposta Pedagógica comprometida com a justiça racial exige, portanto, que a escola reconheça os desafios do presente e adote uma escuta ativa da comunidade a que serve. Mais do que responder às exigências legais, trata-se de construir práticas que dialoguem com as histórias, identidades e realidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Nesse contexto, compreender as potencialidades e os desafios da escola enquanto espaço de formação antirracista também requer atenção à composição étnico-racial dos sujeitos que nela atuam. A análise dos dados sobre autodeclaração racial de professores, gestores, estudantes e os demais profissionais da educação permite refletir sobre as presenças e ausências que marcam o cotidiano escolar.

Figura 16– Autodeclaração étnico-racial dos professores da EMEF Pedro Chaves (2025)

Fonte: Questionário estruturado aplicado pela pesquisadora junto ao corpo funcional da EMEF Pedro Chaves, São Miguel do Guamá – PA, 2025.

Figura 17 – Autodeclaração étnico-racial do quadro funcional por categoria na EMEF Pedro Chaves (2025)

Fonte: Questionário estruturado aplicado pela pesquisadora junto ao corpo funcional da EMEF Pedro Chaves, São Miguel do Guamá – PA, 2025.

Dentre os 46 professores da EMEF Pedro Chaves, 10,9% se autodeclaram negros, 30,4% pardos, 21,7% não souberam ou não quiseram responder e 37% se consideram brancos. Os dados revelam uma baixa autodeclaração negra no corpo docente e um número significativo de omissões, o que pode refletir tanto a ausência

de debate institucional sobre identidade racial quanto insegurança em se posicionar. Essa configuração indica que os profissionais responsáveis pela condução do processo pedagógico não representam de forma proporcional a diversidade racial da comunidade em que a escola está inserida.

A coordenação pedagógica é composta exclusivamente por pessoas brancas. Na direção, há uma pessoa branca, uma pessoa parda e uma pessoa negra. Já entre os demais servidores, a maior parte se autodeclara parda (80%) e o restante, negro (20%). Ainda que se observe certa diversidade racial no cargo de direção, a permanência exclusiva de pessoas brancas na coordenação pedagógica, espaço central de organização curricular e de tomada de decisões pedagógicas, evidencia uma distribuição racial desigual entre as funções escolares, marcada por uma lógica histórica de marginalização dos sujeitos negros dos espaços estratégicos de poder institucional.

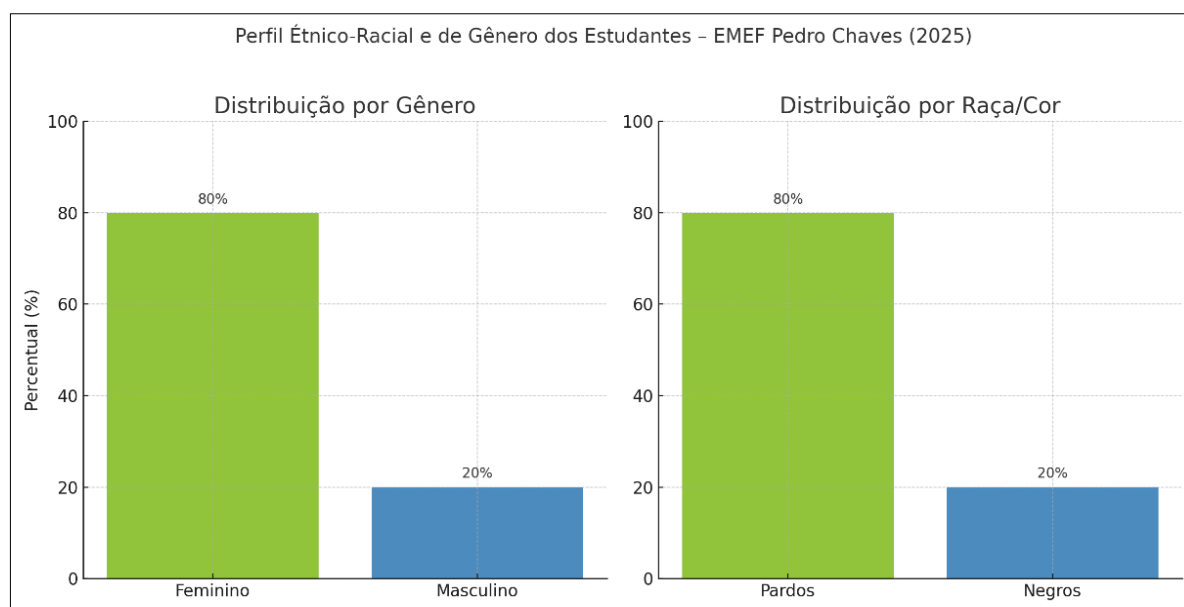
Ao analisar os dados sobre a composição étnico-racial dos profissionais da EMEF Pedro Chaves podemos perceber que, embora a escola esteja inserida em um território marcado pela presença negra e quilombola, o que ela revela e reproduz nesse dados são as desigualdades raciais historicamente naturalizadas. A baixa autodeclaração negra no corpo docente, a hegemonia branca na coordenação pedagógica, e a concentração de profissionais negros e pardos nas funções de apoio, ilustram uma lógica de exclusão que opera de forma silenciosa, mas persistente.

Como denuncia Bento (2022, p. 18), “nos altos postos de empresas, universidades, do poder público, enfim, em todas as esferas sociais, temos, ao que parece, uma cota não explicitada de 100% para brancos.” Essa “cota informal” de branquitude contribui para a naturalização da ausência de pessoas negras em espaços de decisão e prestígio.

Nesse sentido, Almeida (2019, p. 39) observa que:

Essa percepção se altera completamente quando, nesses mesmos ambientes, olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza: a maior parte negros e negras como eu, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram ‘despertados’ para as questões raciais.

Desta forma, a análise desses dados permite compreender como o racismo estrutural opera silenciosamente na organização da EMEF Pedro Chaves.

Figura 18– Perfil étnico-racial e de gênero dos discentes de 9º ano da EMEF Pedro Chaves (2025)

Fonte: Questionário estruturado aplicado pela pesquisadora junto às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. São Miguel do Guamá – PA, 2025.

Com base nos dados apresentados, observa-se que o perfil estudantil da EMEF Pedro Chaves é composto majoritariamente por alunas (80%) e por estudantes autodeclarados pardos (80%), seguidos por negros (20%). Esses dados confirmam a forte presença de uma juventude negra e feminina, refletindo a composição social do bairro periférico no qual a escola está inserida, o que destaca a urgência de práticas pedagógicas que considerem a intersecção entre raça e gênero. Como aponta Gonzalez (1983, p. 224):

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

Este cenário reforça o compromisso dessa pesquisa com a valorização da história e cultura afro-brasileira e do protagonismo quilombola no município, como eixo estruturante de práticas antirracistas na escola. De acordo com Faria e Maggi (2023, p. 35) “Esses diagnósticos não se encerram em si mesmos: a ideia é que eles abram caminho para a reflexão e a ação – facilitando a identificação das iniciativas mais adequadas para promover uma educação com qualidade e equidade”.

A leitura dos dados coletados na EMEF Pedro Chaves, especialmente no que se refere a autodeclaração étnico-racial, reafirma a predominância da categoria “pardo” já discutida anteriormente neste capítulo, a partir dos dados do Censo

demográfico municipal de 2022. Conforme analisado na seção inicial deste trabalho, essa predominância expressa processos históricos de apagamento das identidades negras e indígenas que marcam o território de São Miguel do Guamá. A historicidade do termo conforme já discutido com base em autores como Nascimento (1978) e Nascimento Junior (2023), evidencia que a categoria “pardo” foi socialmente construída como resultado de estratégias ideológicas de embranquecimento e silenciamento de memórias racializadas.

Nesse sentido, a configuração racial observada na escola reflete, de maneira direta, as tensões e permanências da conjuntura municipal, o que reafirma a necessidade de uma leitura crítica desses dados no contexto escolar, compreendendo-o como parte de um contexto mais amplo de negação das presenças negras e indígenas na história e na vida social do município. O ensino de história, nesse contexto, assume um papel fundamental ao promover reflexões críticas sobre os processos de apagamento e ao possibilitar a revalorização das memórias silenciadas e marginalizadas.

4 CAPÍTULO III – ENSINO DE HISTÓRIA, EXPERIÊNCIAS ALINHADAS À LEI 10.639/03 EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ/PA E A PROPOSTA EDUCACIONAL

As práticas desenvolvidas no contexto escolar de São Miguel do Guamá/PA revelam que a efetivação da Lei nº 10.639/03 permanece tensionada pela distância entre sua institucionalização formal e sua incorporação cotidiana ao currículo. As ausências e os silenciamentos em torno da história e da cultura afro-brasileira não podem ser compreendidos como ocorrências pontuais, mas como desdobramentos de processos históricos de apagamento e hierarquização de saberes que atravessam tanto as instituições escolares quanto os territórios em que elas se inserem. Munanga (2005) adverte que o racismo se sustenta em estruturas culturais profundamente arraigadas, o que impõe à educação a tarefa de questionar e desconstruir tais padrões por meio de ações formativas contínuas.

Diante desse quadro, a neutralidade pedagógica mostra-se insuficiente. Como afirma Angela Davis (2016), em sociedades marcadas pela desigualdade racial não basta declarar-se contrário ao racismo, torna-se necessário assumir práticas efetivamente antirracistas. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática ética e política, voltada à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela (Freire, 1976; 1996). O ensino de História, assim, deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como espaço de disputa de narrativas, no qual memória, identidade e pertencimento assumem papel central na formação dos estudantes.

A história local, a oralidade e a memória emergem, nesse percurso, como fundamentos teórico-metodológicos que permitem aproximar o conhecimento histórico das experiências concretas dos sujeitos escolares e tensionar versões hegemônicas do passado. Barros (2013) e Cavalcanti (2018) destacam que a história do lugar não constitui uma redução da história nacional, mas um campo próprio de produção de conhecimento, no qual trajetórias singulares, conflitos e formas de organização social ganham visibilidade. Goubert (1988) e Bittencourt (2008) reforçam que o cotidiano e as práticas sociais, quando tratados criticamente, ampliam as possibilidades interpretativas da história e rompem com leituras únicas e excludentes.

A aproximação com o território quilombola Santa Rita de Barreira insere-se nesse movimento de valorização das experiências locais como fonte legítima de conhecimento histórico. Compreendido como espaço formativo, político e pedagógico, o território passa a ser mobilizado não apenas como objeto de estudo, mas como lugar

de produção de saberes, memórias e identidades, conforme evidenciam os trabalhos de Diniz (2011), Guedes (2017), Malcher (2017) e Santos (2025). A escuta das narrativas comunitárias confirma a proposição de Pollak (1989) de que a memória social é atravessada por silêncios, disputas e reelaborações, trazendo à tona dimensões do passado que nem sempre se encontram registradas nos documentos escritos.

Nesse itinerário, a Pedagogia Griô oferece um referencial metodológico capaz de articular oralidade, vivência e ancestralidade aos processos educativos. Ao reconhecer os griôs como sujeitos portadores de saberes historicamente construídos e ao valorizar o encontro entre gerações, essa pedagogia rompe com a hierarquização entre conhecimento escolar e saberes tradicionais, conforme propõe Pacheco (2014; 2015). A experiência pedagógica desenvolvida com as turmas de 9º ano da EMEF Pedro Chaves materializou esse princípio ao deslocar o ensino de História para o campo da escuta, da vivência e do pertencimento, possibilitando aos estudantes reconhecer o território quilombola como espaço legítimo de aprendizagem.

As práticas analisadas neste capítulo configuram-se, portanto, como resposta às ausências curriculares historicamente naturalizadas e como tentativa de reinscrever, no espaço escolar, as vozes silenciadas das populações negras e quilombolas. A articulação entre escola e comunidade, mediada pela história local, pela oralidade e pela memória, desdobra-se na formulação do produto educacional, um ebook paradidático concebido como devolutiva social da pesquisa e como mediação pedagógica entre universidade, escola e território.

Sustentado na valorização dos saberes ancestrais, nas narrativas dos griôs e nas produções dos estudantes, esse material expressa o compromisso com uma educação antirracista enraizada na experiência concreta dos sujeitos e na compreensão da história local como campo de produção de conhecimento em permanente construção.

A partir dessas reflexões, o olhar volta-se para o cotidiano escolar, onde as ausências curriculares e os silenciamentos históricos se tornam visíveis nas experiências dos estudantes e nas práticas pedagógicas. Compreender como essas lacunas se constroem e se mantêm no interior da escola permite evidenciar os limites das abordagens pontuais da temática étnico-racial e reforça a necessidade de práticas educativas contínuas, enraizadas no território e comprometidas com a valorização das narrativas negras e quilombolas. É nesse movimento que se delineia a problemática

discutida a seguir, ao explicitar as tensões entre currículo, memória e vivências escolares.

4.1 AUSÊNCIAS CURRICULARES E VOZES SILENCIADAS, A DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A delimitação da problemática que orientou este trabalho está diretamente ligada a escuta sensível de vivências escolares marcadas pelo silenciamento e naturalização de práticas racistas, bem como pela ausência de uma abordagem contínua e significativa da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Conforme discutido nos capítulos anteriores, tais ausências não se configuram como fenômenos isolados, mas como expressões de processos históricos de apagamento e hierarquização de saberes que atravessam tanto o território quanto as instituições escolares de São Miguel do Guamá.

No exercício da docência na rede municipal de ensino desse município, tornou-se possível perceber como o racismo se manifesta por meio de falas, piadas, gestos e silenciamentos que, muitas vezes, são tratados como situações banais no cotidiano escolar. Os diálogos estabelecidos com os estudantes revelaram relatos frequentes de experiências semelhantes, evidenciando a naturalização dessas práticas no convívio diário. Foi no contexto dessas conversas e dessas narrativas compartilhadas que um episódio ocorrido em 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isaura Domingos Costa, localizada na comunidade rural Bela Vista, passou a se constituir como um marco para a reflexão crítica sobre essas situações.

Essas manifestações correspondem ao que Moreira (2019, p. 40) define como microagressões:

Essas ações que se manifestam na forma de expressões verbais, de representações culturais e de reações físicas como rituais sociais que demonstram desprezo por minorias raciais. [...] Esses atos, mensagens e representações seriam então o que ele chamou de microagressões.

O conceito de microagressões permite compreender como o racismo se inscreve nas relações cotidianas por meio de comportamentos aparentemente inofensivos, mas socialmente estruturados, produzindo efeitos simbólicos e emocionais profundos sobre os sujeitos. Essas práticas reforçam estigmas, fragilizam identidades e contribuem para a reprodução de desigualdades raciais no espaço

escolar, sobretudo quando não são reconhecidas institucionalmente como formas de violência simbólica.

A fragilidade das respostas institucionais diante dessas situações, associada à aplicação restrita da Lei nº 10.639/03 a ações pontuais no mês de novembro, evidencia a superficialidade com que a temática étnico-racial ainda é tratada em muitas escolas. Tal dinâmica revela que, mesmo após duas décadas de sua promulgação, a legislação permanece frequentemente reduzida a práticas comemorativas, desvinculadas de um projeto pedagógico contínuo e estruturante.

Nesse cenário, é fundamental destacar que essa fragilidade não se restringe à realidade da escola investigada, tampouco ao município de São Miguel do Guamá, mas constitui um problema de alcance nacional. Estudo realizado pelo Instituto Alana e pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, em 2023, sobre as ações desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03, revelou que, embora a maioria das escolas tenha incluído a temática em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), 69% afirmaram desenvolver atividades apenas no mês de novembro, concentradas na semana ou no Dia da Consciência Negra.

Esse dado evidencia que a educação para as relações étnico-raciais permanece, em grande parte, circunscrita a ações episódicas, o que limita seu potencial crítico e formativo. Assim, as ausências curriculares não se expressam apenas pela inexistência de conteúdos, mas também pela forma fragmentada e descontinuada com que são abordados, produzindo silenciamentos pedagógicos que reforçam a marginalização das histórias e saberes afro-brasileiros.

Nesse contexto, consolidou-se a compreensão de que seria necessário ultrapassar intervenções episódicas e construir práticas pedagógicas contínuas, articulando ensino de História, interdisciplinaridade e educação antirracista. Como observa Munanga (2005, p. 35):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

A afirmação de Munanga evidencia que a existência de leis, por si só, não é capaz de impedir a reprodução do racismo, uma vez que as atitudes preconceituosas

estão enraizadas em sistemas culturais historicamente construídos. No entanto, ao reconhecer a educação como espaço privilegiado de intervenção crítica, o autor atribui à escola um papel fundamental na possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade racial.

Nesse sentido, a implementação da Lei nº 10.639/03 não pode ser compreendida apenas como cumprimento normativo, mas como compromisso pedagógico com a formação de sujeitos capazes de refletir sobre as desigualdades raciais e de ressignificar concepções naturalizadas. Assim, a educação antirracista se configura como prática contínua e estruturante, indispensável para enfrentar os silenciamentos curriculares e promover a valorização das histórias e saberes afro-brasileiros no cotidiano escolar.

Nessa direção, Paulo Freire (1996) afirma que a escola possui papel central na formação de sujeitos capazes de mover-se e envolver-se criticamente com a realidade. Para o autor, práticas educativas baseadas na repetição de conteúdos, no autoritarismo e na ausência de diálogo promovem a massificação e impedem o desenvolvimento da consciência crítica. A educação exige coerência entre o que se diz e o que se faz, não podendo permanecer passiva diante das injustiças sociais, das opressões e das decisões políticas que afetam a vida dos sujeitos.

Freire (1976) destaca ainda que o educador comprometido com a transformação da realidade possui a responsabilidade ética de construir práticas que possibilitem aos estudantes compreender seu universo social e, quando necessário, reagir frente às estruturas que tendem a sequestrar sua subjetividade. Nesse sentido, o ensino de História deve ir além da simples apresentação de conteúdos, assumindo uma postura problematizadora e emancipatória.

A partir dessas reflexões, em 2018 foi criado o projeto educacional *Uma dose de Consciência*, já apresentado e discutido no Capítulo I deste trabalho, sendo retomado aqui apenas como expressão concreta da problemática investigada, relacionada às ausências curriculares e à naturalização de práticas racistas no cotidiano escolar. Sua implementação buscou atender às orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009), que enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contínua da temática ao longo do ano letivo.

Abordar a temática etnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos

pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem. (Brasil, 2009, p.51).

A escolha pelas turmas de 9º ano constituiu uma decisão estratégica, por se tratar de uma etapa marcada pela conclusão do Ensino Fundamental e pela transição para o Ensino Médio. Esse momento representa uma oportunidade significativa para consolidar reflexões críticas e construir conhecimentos interdisciplinares que dialoguem com as realidades, identidades e vivências dos estudantes.

A relevância dessas práticas é ampliada quando observada no contexto nacional de intensificação dos debates sobre a valorização da cultura afro-brasileira. A escolha do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2024 “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, evidencia a crescente inserção da discussão étnico-racial na formação escolar e em avaliações de larga escala.

Da mesma forma, iniciativas como a Recomendação nº 40/2016¹⁷, do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), que orienta os Ministérios Públicos a incluírem a temática étnico-racial nos editais de concursos e na formação de servidores, apontam para a possibilidade de essa temática étnico-racial assumir centralidade nos processos formativos e seletivos do Estado brasileiro.

Esse movimento institucional é reforçado pelo Projeto de Lei nº 5.245/2020¹⁸ que determina a inclusão obrigatória de conteúdos relacionados a direitos humanos, combate ao racismo e outras formas de discriminação nos cursos de formação e capacitação de agentes de segurança pública e privada, como policiais, bombeiros, guardas municipais e vigilantes.

Nesse contexto, a articulação entre escola, currículo e transformações sociais mais amplas reforça a urgência de formar sujeitos capazes de compreender criticamente as desigualdades raciais e atuar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É nesse cenário que se insere a experiência desenvolvida entre os anos de 2024 e 2025, envolvendo a visita à comunidade quilombola Santa Rita de Barreira e

¹⁷ A Recomendação nº 40/2016 do Conselho Nacional do Ministério Público orienta os ramos do Ministério Público brasileiro a adotarem medidas para a promoção da igualdade étnico-racial em suas práticas institucionais (Brasil, 2016).

¹⁸ O Projeto de Lei nº 5.245/2020, ainda em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe a inclusão obrigatória de conteúdos sobre direitos humanos e combate ao racismo na formação de agentes de segurança pública e privada (Brasil, 2020).

a realização de oficinas interdisciplinares voltadas à educação antirracista. O espaço educativo em que essas ações se realizaram foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Chaves, localizada na zona urbana de São Miguel do Guamá, município do nordeste paraense.

A análise desse contexto evidencia a necessidade de repensar os conteúdos e as abordagens do ensino de História, sobretudo no que se refere à relação entre currículo e experiências vividas pelos estudantes. Diversos estudos têm apontado o distanciamento entre os conteúdos tradicionalmente abordados na escola e as vivências dos alunos. As grandes narrativas nacionais, os personagens consagrados e as cronologias oficiais ainda predominam nos livros didáticos, negligenciando o cotidiano como fonte legítima de produção do saber histórico. Nesse sentido, Zavala (2015, p. 181) observa que:

Possivelmente o aspecto comum de muitos estudos seja a ligação com a abordagem da história adotada pelos professores, muitas vezes considerada ultrapassada – isto é, positivista ou assimilável – ou pouco simplificadora do conteúdo historiográfico de referência.

Nesse contexto a Pedagogia Griô se apresenta como uma metodologia transformadora, pois valoriza a oralidade e os saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento a serem abordadas no currículo escolar. Inspirada nos griôs africanos essa pedagogia permite que a educação escolar dialogue diretamente com as narrativas de comunidades quilombolas, promovendo uma aprendizagem significativa e identitária.

A experiência prática vivenciada com os estudantes durante a visita à comunidade quilombola Santa Rita de Barreira reforçou a importância de articular os saberes acadêmicos às vivências culturais e históricas desses povos, possibilitando o contato direto com suas histórias, memórias e formas de resistência. Tal experiência confirmou o que foi discutido no Capítulo II acerca da comunidade quilombola como território de memória, resistência e produção de conhecimento.

Portanto, a territorialidade quilombola é compreendida aqui como espaço formativo, político e pedagógico inscrito em experiências de resistência, saberes ancestrais e vínculos de pertencimento. Ao assumir a comunidade quilombola como sujeito da prática educativa, este trabalho afirma o compromisso com a valorização das vozes silenciadas e com a superação das ausências curriculares historicamente naturalizadas.

Diante desse conjunto de experiências, reflexões teóricas e práticas pedagógicas, a problemática desta pesquisa se configura a partir das tensões entre as ausências curriculares historicamente naturalizadas e as vozes silenciadas no cotidiano escolar. As manifestações recorrentes de racismo, a abordagem episódica da temática étnico-racial e o distanciamento entre currículo e vivências dos estudantes evidenciam limites estruturais do ensino de História na promoção de uma educação efetivamente comprometida com a igualdade racial.

Esses limites revelam que o enfrentamento do racismo não pode se restringir a ações pontuais ou a datas comemorativas, mas exige a construção de práticas pedagógicas contínuas, críticas e territorialmente situadas. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como espaço de disputa de narrativas, no qual memória, identidade e pertencimento tornam-se dimensões fundamentais da formação histórica dos estudantes.

O currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico de transmissão de conteúdos e passa a ser entendido como campo político e cultural, atravessado por relações de poder, silenciamentos e possibilidades de ressignificação. A oralidade, as experiências comunitárias e a história local deixam de ocupar um lugar marginal e passam a constituir fontes legítimas para a compreensão do passado e para a construção de sentidos no presente, contribuindo para a valorização das identidades negras e quilombolas no espaço escolar.

Assim, a delimitação da problemática não se restringe à denúncia das ausências curriculares, mas aponta para a necessidade de reinscrever no espaço escolar as vozes historicamente silenciadas por meio de práticas pedagógicas que articulem ensino de História, educação antirracista e território. Trata-se de compreender a educação como prática ética e política, capaz de intervir criticamente nas formas como o passado é narrado, selecionado e ensinado, e de possibilitar aos estudantes o reconhecimento de si como sujeitos históricos.

Nesse contexto, a história local emerge como horizonte teórico e metodológico capaz de tensionar narrativas consolidadas, ampliar os repertórios interpretativos sobre o passado e aproximar o conhecimento histórico das experiências concretas dos estudantes. Esse movimento inaugura o caminho para a discussão desenvolvida no tópico seguinte, no qual a história local se apresenta como campo vivo de produção de conhecimento, articulando oralidade, memória e território na construção de uma educação antirracista.

4.2 HISTÓRIA LOCAL, ORALIDADE E MEMÓRIA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No enfrentamento das ausências curriculares e das vozes historicamente silenciadas, o ensino de História encontra na história local uma possibilidade metodológica e política de reorientar suas práticas. Ao deslocar o olhar das grandes narrativas nacionais para as experiências vividas nos territórios, a história local permite aproximar o conhecimento histórico das realidades concretas dos estudantes, favorecendo processos formativos mais críticos, significativos e socialmente situados. Nesse sentido, estudar o lugar onde se vive implica reconhecer sujeitos, memórias e conflitos que tradicionalmente permaneceram à margem dos currículos escolares.

Barros (2013) destaca o papel formativo da história do lugar na constituição da identidade dos estudantes, ao afirmar que ao estudar a história do local onde vive, o aluno deixa de ser um observador passivo e se reconhece como sujeito histórico ativo. “É essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo”. (BARROS, 2013, p. 306)

Essa mudança de perspectiva permite que o ensino de História seja ressignificado. Os discentes passam a compreender que o passado não está em eventos distantes, que não é uma disciplina meramente decorativa ou abstrata, mas que está nas experiências cotidianas, nas manifestações culturais, nas práticas religiosas, e nos conflitos vivenciados.

Essa concepção é compartilhada por Toledo (1997), que entende a história local como um instrumento potente para tensionar práticas pedagógicas consolidadas e romper com narrativas historicamente excludentes.

A história local, visível como proposta para o ensino de História e aceita em boa medida entre os envolvidos com o tema, pode permitir romper com a história tradicional e superar, em qualidade de saber histórico, os Estudos Sociais, uma vez que permite romper com a prática de transposição de conteúdos pré-estabelecidos para o estudo regulado do passado nacional (TOLEDO, 1997, p. 745).

Cavalcanti (2018) acrescenta que a história local deve ser compreendida em sua especificidade, sem ser reduzida a um recorte em miniatura da história nacional. Goubert (1988) ressalta que a multiplicação de estudos sobre regiões específicas tem o potencial de tensionar concepções consolidadas pela tradição historiográfica.

A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global; [...] não podemos esperar encontrar, em dada configuração da

dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes” (CAVALCANTI, 2018, p. 278).

A singularidade e potencialidade da história local também são evidenciadas nas análises do historiador francês Pierre Goubert, que ressalta o fato de que, durante muito tempo, essa abordagem foi considerada uma forma menor de conhecimento histórico. No entanto, segundo o autor, a história local cumpre hoje um papel decisivo ao tencionar certezas consolidadas pela tradição historiográfica. Como afirma Goubert (1988, p. 75): “A prática cuidadosa da história local e a multiplicação de monografias sobre regiões específicas podem destruir muitas das concepções gerais anteriormente consolidadas em tantos livros, ensaios e palestras”.

No campo do ensino de História, Bittencourt (2008, p. 167) destaca que o cotidiano constitui uma via potente para recuperar as relações complexas entre os grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários e processos históricos mais amplos. Entretanto, a autora alerta para o risco de a história local reproduzir, em escala reduzida, narrativas centradas em elites e grupos dominantes, o que exige reafirmar o papel crítico do ensino de História.

Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória (BITTENCOURT, 2008, p. 167).

Nesse sentido, como destaca Barros (2013, p. 318):

O ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

No contexto deste trabalho, desenvolvido em uma escola pública periférica situada em um município marcado por presenças negras e quilombolas historicamente silenciadas, a história local assume um posicionamento ético e pedagógico articulado à educação antirracista. O território quilombola Santa Rita de Barreira é mobilizado como espaço formativo, político e pedagógico, no qual memórias, saberes e resistências ganham centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse movimento que a história local se revela como campo vivo de produção de conhecimento, no qual a escuta das narrativas comunitárias e das experiências do território possibilita a emergência de novas camadas de compreensão sobre o

passado. Longe de se apresentar como narrativa fixa, a história da comunidade se mostra atravessada por memórias, deslocamentos e processos de resistência que ampliam e aprofundam as interpretações anteriormente consolidadas, reafirmando a potência da oralidade e do território como fontes legítimas para o ensino de História.

Nesse horizonte teórico, a história local não se limita à reflexão conceitual, mas se concretiza nas experiências vividas pelas comunidades e nos modos como seus sujeitos narram o próprio passado. É a partir dessa compreensão que se insere a análise da trajetória histórica da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, tomando a oralidade, a memória e o território como fontes centrais para compreender os processos de formação, deslocamento e resistência que marcam sua história.

No Capítulo II, a constituição histórica da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira foi analisada a partir do território conhecido como Barreira Antiga, localizado às margens do rio Guamá. Essa interpretação fundamentou-se nos estudos de Diniz (2011), Guedes (2017) e Malcher (2017), que identificam esse espaço como núcleo central da organização comunitária, estruturado em torno da produção agrícola, das práticas religiosas e das relações de solidariedade e parentesco.

Ao avançar para o trabalho de campo, a escuta das narrativas comunitárias permitiu o acesso a novas camadas de compreensão sobre essa trajetória histórica. Conforme assinala Pollak (1989) a memória social é atravessada por silêncios, deslocamentos e disputas de sentido, revelando dimensões do passado que nem sempre se encontram plenamente registradas nos documentos escritos. Nesse movimento, a história local se reafirma como campo vivo de produção de conhecimento, no qual oralidade, território e experiência cotidiana se articulam como fontes legítimas de interpretação histórica, conforme indicam Cavalcanti (2018), Goubert (1988) e Bittencourt (2008).

Nesse contexto, Francisco Sales, morador da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, reconhecido localmente como uma das principais referências da memória coletiva, constituiu o primeiro interlocutor entrevistado. Seu relato permitiu ampliar a compreensão sobre a formação do território, ao indicar que já havia famílias vivendo na área correspondente ao atual espaço da comunidade antes mesmo da consolidação da Barreira Antiga como ponto central de encontro religioso e comercial.

É assim, a Barreira Antiga, como a gente costuma dizer, que era lá na beira do rio, tinha algumas famílias que moravam lá, a família da Velha Joca morava todos lá, só que aí a maioria das pessoas que frequentavam lá iam daqui, dessa região, só que nesse tempo não tinha essa organização que tem

hoje de vila, todo mundo morava assim aleatório, moravam um aqui e daqui um quilômetro morava mais duas pessoas. Lá era muito movimentada porque na época a produção dos agricultores era vendida na beira do rio, aí tinha um senhor que ele vinha daí do Capim, o nome dele era Orlando Bastos, aí ele subia no barco pra cá, parece que até no Pacuí, uma localidade pra cá aí pra cima, próximo de Ourém, e no sábado ele voltava, então tudo que tinha pela beira do rio ele ia comprando. Então o pessoal daqui dessa região levava seus produtos tudo pra lá, pra beira do rio". (Sales, informação verbal, 2025).

Essa narrativa evidencia que a Barreira Antiga funcionava como espaço de articulação comercial, mas era frequentada por famílias que já residiam na área correspondente ao atual território da comunidade e em seus arredores. O relato aponta para uma organização espacial marcada por moradias dispersas e deslocamentos constantes, anterior à configuração da vila como se conhece hoje.

Essa configuração territorial da Barreira Antiga foi profundamente alterada por um conflito que marcou a memória coletiva da comunidade. O acontecimento desencadeou um processo de migração interna, no qual as famílias passaram a se deslocar daquele espaço e a se fixar na área onde hoje se localiza a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, redefinindo as formas de ocupação e organização do território.

Com o acontecimento da morte desse conflito lá que houve na terra que era do pessoal lá da Velha Joca, e aí aconteceu uma morte: um neto da Velha Joca atirou num capanga, tratavam ele como capanga do fazendeiro, e aí eles... ficou todo mundo assustado. Só que chegou num ponto que o fazendeiro, esse que comprou a terra que gerou o conflito, ele vendeu pra outra pessoa que é o Venâncio que tá hoje aí. Então o Venâncio comprou essa área que era do conflito e foi comprando outras áreas aí que formou essa terra que ele tem hoje. E aí essa parte onde estava a igreja, o campo, ficou dentro da fazenda e até cercamos lá com arame, mas quando ele colocou gado, o gado não obedece a muita coisa. Quando chegava lá tava tudo sujo: o barracão, o campo, o centro comunitário. E o pessoal começou a querer mudar, trazer a igreja pra cá. Com muita luta, na época o padre Ângelo conseguiu com o bispo a autorização para que fosse mudada a igreja, construindo uma nova igreja com o mesmo padroeiro. E aí foi que aconteceu a mudança pra cá. Como o pessoal já era tudo daqui, a igreja veio pra cá, e aí começou: a maioria das pessoas fazia suas casas aqui. O primeiro foi o Alcindo e o finado Teófilo. E aí foi crescendo, o pessoal foi vindo, foram surgindo novas famílias, foram construindo casas ao redor e formou a vila que a gente tem hoje". (Sales, informação verbal, 2025).

O relato de Francisco Sales dialoga diretamente com as interpretações apresentadas por Diniz (2011) e Guedes (2017) acerca do conflito fundiário ocorrido na Barreira Antiga e do consequente deslocamento das famílias. Ao acrescentar a perspectiva da memória comunitária, esse processo é enriquecido por dimensões históricas e afetivas que evidenciam a experiência vivida do medo, da perda do

território e da reorganização coletiva da vida social. A mudança da igreja destaca-se como elemento central desse movimento, constituindo-se em eixo simbólico e político de reterritorialização, a partir do qual se estruturou a atual vila de Santa Rita de Barreira.

A escuta das narrativas comunitárias também conduziu ao encontro com a produção acadêmica construída a partir da própria experiência quilombola. A tese de José Ataíde dos Santos (2025), morador da comunidade Santa Rita de Barreira, dialoga diretamente com o relato de Francisco Sales, ao confirmar e ampliar as informações obtidas durante a pesquisa de campo. Ao articular memória oral e documentação histórica, esse trabalho revela como a história da comunidade se constrói a partir das vivências, dos deslocamentos e das estratégias de resistência que atravessam gerações, evidenciando a potência da história local como campo legítimo de produção de conhecimento.

Conforme destaca Samuel (1990, p. 219), a História local amplia suas possibilidades analíticas ao recorrer ao depoimento oral, articulando memória, experiência e documentação. Nesse sentido, as narrativas de Francisco Sales e a produção acadêmica de Santos (2025) evidenciam como a oralidade se constitui como fonte legítima para a compreensão dos processos de formação territorial da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira.

Ao tratar da formação inicial da comunidade, Santos (2025) destaca a centralidade da família Gama como elemento estruturante do processo de territorialização. A partir das memórias das pessoas mais idosas da comunidade, o autor evidencia que a ocupação do território se organizou em torno de vínculos familiares, saberes transmitidos entre gerações e estratégias coletivas de permanência no espaço.

A constituição do Quilombo Santa Rita de Barreira ocorreu a partir da família Gama. Pelos dados levantados durante a pesquisa de campo, em conversas com as pessoas mais idosas da comunidade, como a senhora Raimunda Rufina, foi a partir dessa família que houve as primeiras articulações de territorialização desse espaço. (SANTOS, 2025, p. 33).

As memórias relacionadas a essa ocupação inicial encontram-se profundamente vinculadas ao contexto histórico da Cabanagem, revelando que a presença negra no território antecede a própria consolidação da Barreira Antiga como núcleo religioso e comercial. Essas narrativas situam a formação da comunidade no

interior dos movimentos de fuga, resistência e reorganização social que marcaram o Grão-Pará no século XIX.

As narrativas sobre as origens da família Gama, nesse espaço que compreende o Quilombo Santa Rita de Barreira, remontam à revolução cabana que ocorreu no então Estado do Grão-Pará e Maranhão entre 1835 a 1840. Todos os meus interlocutores narraram relatos sobre a ligação dos mais antigos da família Gama com a Cabanagem. (SANTOS, 2025, p. 44).

Segundo Santos (2025), esses primeiros assentamentos não assumiam a forma de vila organizada, mas se distribuíam de maneira dispersa pelo território, especialmente nas proximidades do antigo Igarapé-Açú-Velho. Essa configuração espacial indica práticas de ocupação baseadas na mobilidade, na adaptação ao ambiente e nos modos tradicionais de uso da terra.

Não havia uma organização territorial como hoje – a vila – e sim existiam vários sítios ordenados às proximidades de um igarapé chamado 'Igarapé-açú'. Na conversa com os mais velhos eles falam 'aqui não é Santa Rita e nem Barreira, aqui é Igarapé-Açú-Velho'.

A memória comunitária registra ainda a existência de vestígios materiais dessas ocupações mais antigas, que permaneceram visíveis por décadas e constituíam referências concretas da ancestralidade local. No entanto, esses registros foram progressivamente destruídos pelo avanço da extração de seixo na região, processo que produziu um apagamento significativo da materialidade histórica da comunidade.

Até 1995 ainda era possível ver as taperas antigas, existia até algumas narrativas fantásticas que envolviam visagens sobre esses lugares. Porém, com a intensificação da extração de seixo na região, essas áreas das taperas foram destruídas. As taperas são ruínas de casas antigas.” (SANTOS, 2025, p. 34).

Esse processo de apagamento material também aparece de forma contundente no relato de Francisco Sales, ao rememorar o local onde viveram as primeiras famílias quilombolas e as circunstâncias que levaram à destruição desse território ancestral:

As famílias que deram origem aqui a comunidade quilombola eles moraram aqui, aqui atrás, só que foi uma área que foi destruída com negócio de seixo, pessoal tirando o seixo agente ainda conheceu o lugar da casa, tinha muita vasilha pedaço de vasilha, esteio, e depois a gente teve a informação que foram essas famílias que eram pessoas que foram escravizadas que moraram aí e que deram origem a família Gama a qual a gente faz parte, meu pai nossa avó, tia tudo fazendo parte dessa família. Mas agora não tem mais nada lá, na época quando tiraram esse seixo aí a gente não tinha ainda essa informação de quilombo e aí com essa questão de terra de herdeiro um tem

uma ideia, outro tem outra ideia aí pronto uma pessoa queria e fez uma proposta de tirar e vender o seixo para comprar uma outra área de terra e assim que foi feito, e aí não foi só um foram dois ou três que fizeram isso, e aí destruíram a área toda. Que era onde tinha seixo e aí perdemos essa informação através do local né que se não tivesse destruído era um onde a gente podia preservar, construir alguma coisa pegar o que tivesse de restante de objeto por lá.” (Sales, informação verbal, 2025).

Esses relatos evidenciam que a destruição das taperas ocorreu em um contexto anterior ao reconhecimento da comunidade como território quilombola, quando ainda não havia clareza coletiva acerca da relevância histórica e identitária daquele espaço. A lógica fragmentada da chamada “terra de herdeiro”, associada às necessidades econômicas e à intensificação da extração de seixo, resultou na perda de vestígios materiais fundamentais para a preservação da memória coletiva.

A história da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira é marcada por deslocamentos, resistências e apagamentos materiais, mas também se constitui por profundas transformações nas formas de viver, trabalhar e se relacionar com o território. As narrativas dos moradores evidenciam que a dinâmica comunitária não permaneceu estática, mas acompanhou mudanças técnicas, econômicas e sociais que redefiniram o cotidiano das famílias ao longo das décadas.

O relato de Francisco Sales permite observar essas transformações a partir das práticas da agricultura familiar e da produção da farinha, atividade central na vida da comunidade. Ao rememorar o trabalho dos moradores mais antigos, ele destaca o caráter coletivo, manual e fisicamente exaustivo das tarefas, em contraste com os recursos atualmente disponíveis:

Bom, existe, por exemplo, a forma de trabalhar, antigamente quando eu me entendi a gente trabalhava tipo todo mundo trabalhava na agricultura era roça mesmo, hoje os agricultores daqui, as pessoas as famílias mais novas estão na cerâmica, não trabalham mais na agricultura, do pessoal mais novo que tem família são poucos que trabalham ainda na agricultura. Na época dos moradores mais antigos o trabalho era mais, por exemplo, trazer mandioca da roça para fazer farinha tinha que ser carregado na cabeça no aturar como se dizia, num paneiro com perna que se carregava na costa e trazer, ou então no cavalo alguns que tinha cavalo, trazia no cavalo, mas para a maioria era carregado na costa ou na cabeça, pra colocar no poço, no igarapé e depois era descascado levado para o casa de farinha socado, amassado colocado no tipiti para poder espremer para poder torrar. (Sales, informação verbal, 2025).

O entrevistado evidencia que as mudanças técnicas alteraram profundamente o modo de produção, introduzindo equipamentos que substituíram práticas tradicionais:

Hoje é completamente diferente porque a mandioca a maioria carrega na carroça quem não tem carroça carrega na moto não carrega mais na cabeça, ela não vai mais para o igarapé, é colocado ou em um tanque ou eles usam aqueles carotes grandes para depositar ficar de molho, e o trabalho que era feito com a mão de pilão socada na canoa é feito no catitu, ela é sevada no catitu, no lugar do tipiti hoje se usa a prensa, ultimamente foi usado o forno elétrico que também substituir a forma manual de mexer farinha. (Sales, informação verbal, 2025).

Além das transformações no trabalho agrícola, as narrativas apontam mudanças nas formas de circulação e comercialização da produção. O comércio, antes concentrado na beira do rio e mediado por atravessadores, passou a ocorrer diretamente na cidade, por meio de novos meios de transporte:

Na época toda a produção que o pessoal tinha aqui de malva, milho, banana que a gente produzia na época, era vendida aí na beira do rio com o atravessador... agora tem o transporte que leva, o pessoal leva no ônibus, na carroça ou no carro que alguns já tem carro e leva direto para a feira vai vender lá na feira, já não vende mais pro atravessador como era antigamente. (Sales, informação verbal, 2025).

Essas transformações também impactaram a relação das novas gerações com a agricultura familiar. Segundo Alcindo Brito, entrevistado, morador antigo da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira e reconhecido como uma das referências da memória sobre a história do território, muitos jovens deixaram de se identificar com o trabalho na roça, apesar da existência de políticas públicas voltadas à produção quilombola:

Hoje com os nossos projetos da comunidade a gente vê que a maioria dos jovens não trabalham mais na agricultura familiar e estão perdendo porque a gente vê que nesses projetos como o PNAE que é feito pela prefeitura, tem o PAA Quilombola que é pela secretaria de Assistência e tudo que você imaginar da agricultura familiar eles recebem lá e um preço bom, que nem se compara ao preço do mercado, é um preço muito bom mesmo, tudo que nós pensa em plantar eles recebem lá. (Brito, informação verbal, 2025).

Além das mudanças no trabalho agrícola, as narrativas também revelam transformações no cotidiano doméstico e na relação com as tecnologias e os serviços públicos. Maria Helena, moradora da comunidade há mais de três décadas, destaca, durante a entrevista, as alterações trazidas pela chegada da energia elétrica, dos meios de transporte e das facilidades contemporâneas:

Aqui mudou muito, quando nós viemos morar aqui nem energia tinha, tinha um motor velho aí que eu não sei nem onde era, mas trabalhava com esse motor, quando nós queríamos assistir na casa da Antônia ali, nós íamos percurar por onde tinha óleo para comprar esse motor para nos assistir, aí depois que chegou a energia piorou e melhorou, né? Porque tem dia que tem, tem dia que não tem. É, tem dia que vai embora a energia e ninguém sabe

nem quando vem de novo, deu uma chuvinha com vento, pronto, já foi Eu fico muito brava de ficar no escuro, a gente é bicho danado para se acostumar com as coisas, né? E Se acostuma muito rápido, porque olha nós vivia direto com uma lamparina aí bem bom, claro, que era uma beleza, agora, se acende uma lamparina, não clareia, me criei tomando água do pote, mas agora, se não tiver uma geladeira. (Helena, informação verbal, 2025).

Ao retomar as transformações vividas ao longo das últimas décadas, Maria Helena, moradora antiga da comunidade, destaca as mudanças nas formas de trabalho e de circulação entre a comunidade e a cidade de São Miguel do Guamá. Seu relato evidencia como o esforço físico e as longas caminhadas marcaram o cotidiano das gerações anteriores, contrastando com as condições atuais de transporte e comercialização dos produtos:

Eu fazia tipiti para vender, levava na cabeça pra São Miguel, chegava lá vendia comprava o que precisava e vinha embora. E era bem mais difícil levar as coisas para São Miguel para vender nesse tempo, porque nem carro quase tinha, né? Agora não, agora é carro, é caçamba, o que der certo, ônibus passa aí direto, mas nesse tempo não, a maioria das coisas fazia era andando mesmo. (Helena, informação verbal, 2025).

A partir das narrativas apresentadas, compreende-se que a história da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira se constitui como um processo dinâmico, atravessado por deslocamentos, apagamentos materiais e estratégias de resistência. As memórias relacionadas à Cabanagem, à ocupação dispersa do território, à destruição das taperas e às transformações no modo de vida revelam um passado que antecede e complexifica a centralidade da Barreira Antiga enquanto núcleo religioso e comercial. Nesse sentido, a pesquisa de campo não substitui as interpretações anteriores, mas acrescenta novas camadas de compreensão à trajetória da comunidade, permitindo visualizar continuidades e rupturas que não se encontram plenamente registradas na documentação escrita.

Tal movimento dialoga diretamente com as reflexões de Pollak (1989), ao demonstrar que a memória social é marcada por silêncios, disputas e reelaborações constantes, e que determinados acontecimentos permanecem à margem das narrativas oficiais até serem reativados pela escuta dos sujeitos que os vivenciaram. Do mesmo modo, confirma a proposição de Cavalcanti (2018), segundo a qual a história local não se configura como uma miniatura da história nacional, mas como um campo próprio de produção de conhecimento, no qual se articulam experiências singulares, relações territoriais e processos históricos mais amplos.

A emergência dessas narrativas também reforça a perspectiva de Goubert (1988), ao evidenciar que novas monografias e investigações situadas são capazes de tensionar concepções consolidadas e ampliar o entendimento sobre os fenômenos históricos. Ao valorizar o cotidiano, os deslocamentos e as experiências das famílias quilombolas, este estudo aproxima-se das contribuições de Bittencourt (2008), ao reconhecer as práticas sociais e culturais como fontes legítimas para a escrita da história. Nesse mesmo horizonte, a Pedagogia Griô reafirma a oralidade como saber constituinte dos processos formativos, rompendo com a hierarquização entre conhecimento acadêmico e saberes comunitários.

Conforme destaca Samuel (1989/1990, p. 219), a história local amplia suas possibilidades analíticas ao recorrer ao depoimento oral, articulando memória, experiência e documentação. Assim, as narrativas e a produção acadêmica de Santos (2025) evidenciam como a oralidade se afirma como fonte legítima para a compreensão dos processos de formação territorial da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira.

O estudo de Nascimento (2024), dedicado à análise da atuação dos cabanos na região dos rios Capim e Guamá, contribui para deslocar a interpretação da Cabanagem do eixo exclusivo da capital paraense, evidenciando sua presença em freguesias do interior do Grão-Pará, entre elas São Miguel da Cachoeira, atual município de São Miguel do Guamá. Ao examinar documentação do período, o autor demonstra que Eduardo Angelim instituiu uma política de nomeação de representantes do governo cabano, designando Agostinho Moreira como comandante geral dos rios Capim e Guamá, além de identificar registros da existência de destacamentos cabanos na freguesia de São Miguel da Cachoeira e da morada de Agostinho Moreira no igarapé Mururé, área situada nas proximidades do território onde hoje se localiza a comunidade quilombola Santa Rita de Barreira.

Essas interpretações dialogam diretamente com a tese de Santos (2025), construída a partir da memória oral da família Gama, segundo a qual a ocupação inicial do território quilombola está vinculada aos deslocamentos, fugas e reorganizações sociais ocorridas no contexto cabano. O autor evidencia como a história da comunidade se constitui na articulação entre experiência vivida, transmissão geracional e processos históricos mais amplos, confirmando que a presença cabana na região não se restringiu aos grandes centros urbanos, mas alcançou os territórios ribeirinhos e quilombolas do interior amazônico.

Como guamaense e filha de uma mulher nascida e criada na região do Mururé, essas articulações entre historiografia, memória comunitária e pesquisa de campo assumem também uma dimensão afetiva e formativa. Desde a infância, as narrativas sobre os cabanos, transmitidas pelos mais velhos da família, integravam o repertório de histórias por meio das quais se explicava o passado do território.

O encontro dessas memórias familiares com os relatos da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira e com a produção acadêmica de Santos (2025) e Nascimento (2024) evidencia que o conhecimento histórico se constrói na confluência entre documentos, oralidade e experiência vivida. Longe de fragilizar a análise, essa dimensão afetiva reforça o compromisso epistemológico com a escuta das vozes historicamente silenciadas e com a valorização dos saberes que circulam nos territórios negros da Amazônia paraense.

Desse modo, a história local se revela como campo vivo de produção de conhecimento, no qual a escuta das narrativas comunitárias, o diálogo com a historiografia e a experiência do território possibilitam a emergência de novas interpretações sobre o passado. A articulação entre a memória oral da comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, a produção acadêmica de Santos (2025) e as contribuições historiográficas de Nascimento (2024) demonstra que a trajetória desse território é atravessada por deslocamentos, conflitos, apagamentos e resistências que ampliam e aprofundam as leituras anteriormente construídas.

Ao integrar território, oralidade, memória social e experiência histórica, este trabalho reafirma a potência da história local como ferramenta epistemológica e pedagógica, especialmente no contexto do ensino de História comprometido com a valorização dos sujeitos quilombolas e com a construção de uma educação antirracista. Longe de se apresentar como narrativa fixa, a história da comunidade mostra-se como processo dinâmico de elaboração coletiva do passado, no qual diferentes temporalidades, saberes e vozes se entrecruzam, tensionando as versões oficiais e abrindo espaço para outras formas de compreender e ensinar a História.

4.3 ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NAS TURMAS DE 9º ANO DA EMEF PEDRO CHAVES

“Eu não vim pra esse mundo pra ficar de braços cruzados.
Vim pra levantar esse meu braço preto e resistir!”

O enunciado que abre este tópico foi proferido por Sebastiana do Socorro Castro Santos, presidenta da Associação Quilombola da Comunidade Santa Rita de Barreira, durante a segunda visita pedagógica realizada com os estudantes do 9º ano da EMEF Pedro Chaves. A frase emergiu no contexto da aula-oficina conduzida pelos griôs da comunidade, momento em que os sujeitos quilombolas assumiram o protagonismo da narrativa histórica diante dos alunos.

Esse encontro no território quilombola materializou os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho e revelou a potência formativa da educação antirracista quando construída a partir da oralidade, da memória e dos saberes ancestrais. Assim, tornou-se evidente que tais práticas ultrapassam o plano discursivo e se afirmam como experiência pedagógica concreta, capaz de deslocar o ensino de História para o campo da vivência, do pertencimento e do reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas com as turmas de 9º ano da EMEF Pedro Chaves constituiu-se como um momento decisivo deste percurso investigativo, pois deslocou a problemática das ausências curriculares e dos silenciamentos históricos do plano teórico para o espaço concreto da experiência escolar.

Nesse sentido, a escola deixou de ser apenas o lugar de transmissão de conteúdos e passou a configurar-se como espaço de encontro entre diferentes formas de saber, possibilitando aos estudantes o contato direto com narrativas, práticas e experiências historicamente invisibilizadas no currículo.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de aprendizagem proposta pela Pedagogia Griô, ao compreender o conhecimento como resultado de uma imersão nas experiências culturais, na memória e na ancestralidade. Como afirma Pacheco (2014;2015, p.55):

Aprender mergulhando no universo da oralidade, da memória e da tradição que está nos ofícios, nos rituais, cantos, danças, brincadeiras, dramas, sentimentos identitários, mitos, símbolos, saberes e fazeres, ciências, histórias e projetos de vida. Aprender mergulhando no universo da nossa própria ancestralidade.

A experiência pedagógica desenvolvida com os estudantes permitiu concretizar, na prática, os fundamentos da Pedagogia Griô anteriormente discutidos. Aprender como os griôs aprendem, portanto, significou deslocar o ensino de História para além dos limites da sala de aula, reconhecendo o território quilombola como

espaço formativo e os sujeitos da comunidade como portadores de saberes historicamente construídos. Essa opção pedagógica implicou compreender a relação entre escola e comunidade como um processo de troca, no qual diferentes formas de conhecimento se encontram e se legitimam no interior da prática educativa.

É nesse sentido que a experiência desenvolvida dialoga diretamente com a concepção de Pedagogia Griô formulada por Pacheco (2014;2015, p. 66), ao definir esse referencial como uma pedagogia fundada na vivência, no encontro intergeracional e na mediação entre tradição e contemporaneidade:

A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais.

Ao inserir os estudantes no território quilombola e promover o contato direto com os griôs da comunidade, a prática pedagógica realizada constituiu-se como espaço de diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos escolares, rompendo com a lógica de hierarquização do conhecimento e ampliando as possibilidades formativas do ensino de História a partir da oralidade, da memória e da experiência compartilhada.

Ao assumir o território quilombola como espaço formativo e os sujeitos da comunidade como portadores de saberes historicamente construídos, tornou-se necessário construir um percurso pedagógico que respeitasse os tempos, as relações e as narrativas locais. A experiência desenvolvida não poderia se reduzir a uma atividade pontual, mas deveria ser resultado de um processo de aproximação, escuta e construção de vínculos, capaz de sustentar pedagogicamente o encontro entre escola e comunidade.

A experiência foi, portanto, antecedida por um período de aproximação sistemática com a comunidade, realizado ao longo dos meses de setembro e outubro de 2025, por meio de visitas semanais, conversas e entrevistas com moradores e lideranças locais. Esse movimento foi fundamental para a construção de vínculos e para a organização das atividades educativas, permitindo que a ida dos estudantes ao território não se configurasse como uma visita isolada, mas como desdobramento de uma relação previamente estabelecida.

A escuta das narrativas sobre o território, os modos de vida, os saberes tradicionais e as transformações provocadas pela exploração ambiental orientou tanto

a seleção dos temas quanto a forma como a experiência foi estruturada junto aos estudantes.

No espaço escolar, antes da ida à comunidade, foi realizada uma aula introdutória com o objetivo de problematizar o conceito de quilombo e levantar as percepções iniciais dos estudantes. Para esse momento, a intervenção docente foi breve, justamente para não influenciar excessivamente as respostas. As produções escritas elaboradas revelaram concepções ainda marcadas por uma visão distante e estereotipada, associando o quilombo apenas ao período da escravidão e à ideia de fuga, como se essas comunidades não existissem no presente.

Alguns estudantes demonstraram desconhecimento completo sobre o significado do termo quilombo, o que se torna ainda mais significativo considerando que vivem em um município com comunidades quilombolas reconhecidas e outras em processo de reconhecimento oficial. Esse diagnóstico inicial evidenciou os efeitos de um currículo que pouco dialoga com a história local e com as territorialidades negras contemporâneas. Como exemplo dessa produção inicial, destaca-se o seguinte trecho de uma redação elaborada por um estudante do 9º ano: “Quilombo eu pensava que era uma pessoa mais especificamente um chefe de tribo indígena, ou mesmo alguma região ou país” (Estudante, 2025).

A escrita do estudante revela uma compreensão fragmentada e imprecisa acerca do conceito de quilombo, associando-o a figuras genéricas e desconectadas da história das comunidades quilombolas contemporâneas. Ao relacionar o quilombo à ideia de “chefe de tribo indígena” ou a uma “região ou país”, evidencia-se a ausência de referências à presença negra no território e à existência de comunidades quilombolas no município.

A materialização dessa experiência pedagógica, fundamentada na articulação entre escola e comunidade quilombola, exigiu tanto intencionalidade didática quanto condições logísticas que viabilizassem o deslocamento dos estudantes até o território. Nesse processo, a realização das visitas demandou a mobilização de recursos que extrapolam o planejamento pedagógico, evidenciando a necessidade de suporte institucional para a concretização de práticas educativas desenvolvidas fora do espaço escolar.

Para a efetivação dessas atividades, tornou-se necessário o apoio da gestão municipal por meio da concessão de transporte escolar, uma vez que tal iniciativa se inscrevia no campo das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e dialogava

com os princípios frequentemente reafirmados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nas formações realizadas no início de cada ano letivo. Nessas formações, enfatiza-se a importância da educação, do papel do professor e da construção de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e socialmente engajadas, orientadas para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a valorização das realidades socioculturais dos estudantes.

Seguindo os trâmites institucionais, foi encaminhado, por intermédio da gestão da escola, um ofício à SEMED solicitando o transporte e apresentando a proposta pedagógica, com a devida justificativa da atividade. Contudo, a resposta negativa da Secretaria, comunicada próximo à data prevista para a realização da visita, impôs a necessidade de reorganizar toda a experiência. Inicialmente, foi preciso alterar o cronograma, estendendo o prazo para possibilitar novas articulações.

Diante desse contexto, a primeira visita à comunidade foi realizada com um número reduzido de estudantes, que se deslocaram até o local em carros particulares de professores parceiros do projeto *Uma Dose de Consciência*. Participaram dessa etapa docentes das áreas de Ensino Religioso, Biologia e Língua Portuguesa, que ofereceram apoio tanto pedagógico quanto logístico à atividade, viabilizando o primeiro contato dos estudantes com o território quilombola.

A segunda visita, por sua vez, ocorreu em condições mais estruturadas, sendo viabilizada por meio do fretamento de uma van, custeada com recursos organizados pela gestão escolar. Esse movimento evidenciou um esforço coletivo mais amplo, envolvendo, além dos professores presentes na primeira visita, a participação da coordenadora pedagógica do turno da manhã e de uma professora de Matemática. Com isso, ampliou-se o caráter interdisciplinar da proposta, que passou a dialogar de forma mais direta com diferentes componentes curriculares, incluindo também o campo de Estudos Amazônicos.

O registro desse momento traduz, em imagem, a construção coletiva da experiência pedagógica, reunindo a pesquisadora e os professores parceiros das áreas de Biologia, Ensino Religioso, e Língua Portuguesa.

Figura 19 – Professora-pesquisadora e professores das áreas de Biologia, Ensino Religioso, e Língua Portuguesa durante a primeira visita pedagógica à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Essa circunstância evidenciou as tensões que atravessam a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e com a valorização de territórios quilombolas. Se, no plano discursivo, tais ações são frequentemente incentivadas pelas instâncias administrativas, na prática sua concretização depende, muitas vezes, do engajamento direto dos sujeitos escolares e da mobilização de recursos próprios. A experiência revelou, assim, que iniciativas voltadas à construção de uma educação crítica e situada no território ainda encontram limites institucionais, ao mesmo tempo em que demonstram a força das redes de colaboração construídas no interior da escola.

Como desdobramento da reorganização da experiência pedagógica e do fortalecimento da articulação entre escola e comunidade, a primeira visita ocorreu em 27 de outubro de 2025, na residência de Antônia Almeida, referência na comunidade como curandeira, benzedeira e parteira, que vive em uma área mais afastada do núcleo central do território quilombola. Seu quintal, marcado pela presença de diversas plantas medicinais, converteu-se em espaço pedagógico no qual os estudantes aprenderam sobre os usos tradicionais das ervas, os modos de preparo e as relações entre natureza, espiritualidade e cuidado comunitário.

Durante a atividade, os alunos coletaram amostras das plantas apresentadas pela griô, dando início à organização de um livro de ervas medicinais que posteriormente foi socializado na escola e na Amostra Cultural Guamaense (AMCULT).

Figura 20 – Antônia Almeida em seu quintal de plantas medicinais



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O material reuniu, de forma sistematizada, as amostras das plantas, o nome popular, o nome científico e a família botânica, catalogação realizada em parceria com o professor de Biologia, constituindo um recurso pedagógico para aulas posteriores sobre história local, meio ambiente e saberes tradicionais. Além disso, o livro incluiu as indicações de uso das ervas e sugestões de tratamento apresentadas por Antônia Almeida a partir das dúvidas levantadas pelos próprios estudantes durante a vivência. O professor de Biologia também propôs aos alunos uma pesquisa sobre a representatividade negra na ciência, ampliando o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes ancestrais compartilhados pela comunidade quilombola.

As reflexões compartilhadas por Antônia Almeida durante a entrevista realizada anteriormente à visita pedagógica foram retomadas na vivência com os estudantes, quando apresentou seu quintal e seus saberes tradicionais. Ao relatar o alcance de sua prática, destacou o reconhecimento social atribuído aos saberes ligados à medicina natural: “Aqui vem médico, vem advogado, tudo que tu pensar aqui vem. Um

dia desses chegou um advogado lá de Aurora. Tem uma médica de São Miguel que se trata aqui, e quando eu vou pra lá fazer uma consulta ou um exame, eu não pago nada.”

Esse relato evidencia que o conhecimento tradicional ultrapassa fronteiras geográficas e sociais, sendo reconhecido inclusive por profissionais com formação acadêmica formal. O cuidado ofertado por Antônia Almeida não se restringe à comunidade, mas alcança pessoas de diferentes localidades, reafirmando a legitimidade social desses saberes.

Ao refletir sobre a origem desse conhecimento, Antônia Almeida ressaltou que não se trata de um aprendizado transmitido por vias escolares, mas de uma revelação associada à dimensão espiritual e à experiência pessoal: “É um mistério... como Deus, a gente não vê. É uma coisa que vem na mente. É inexplicável”.

Essa compreensão reforça a centralidade da oralidade, da ancestralidade e da espiritualidade como fundamentos dos saberes tradicionais, elementos que se articulam diretamente aos princípios da Pedagogia Griô ao reconhecer outras epistemologias como formas legítimas de produção de conhecimento.

Figura 21 – Estudantes no quintal de Antônia Almeida durante a primeira visita pedagógica à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

A segunda visita foi realizada em 29 de outubro de 2025, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Paulo da Silva, situada no território quilombola. O deslocamento até a comunidade, percorrendo cerca de trinta minutos por estrada de chão, representou para os estudantes um encontro com um espaço até então pouco conhecido, apesar de integrar o mesmo município.

Na ocasião, as atividades da escola quilombola foram reorganizadas para acolher a vivência conjunta entre as duas instituições. A aula-oficina conduzida pelos griôs foi acompanhada por estudantes de ambas as escolas, constituindo um ambiente de troca, reconhecimento e pertencimento, no qual as experiências e saberes compartilhados favoreceram a construção de vínculos e a ampliação das percepções sobre o território.

Maria Helena iniciou as atividades compartilhando sua trajetória e conduzindo uma oficina de trançado com guarumã¹⁹, por meio da qual os estudantes aprenderam a confeccionar pequenos cestos, gesto simbólico que expressa continuidade entre gerações e cuidado com a natureza.

A oficina de trançado com guarumã ampliou o trabalho que a professora de Matemática já vinha desenvolvendo com os estudantes a partir da etnomatemática, desde sua inserção como parceira do projeto *Uma Dose de Consciência*. A atividade fortaleceu a articulação entre os conteúdos escolares e os saberes tradicionais da comunidade quilombola, evidenciando novas possibilidades de abordagem no ensino da disciplina.

A produção dos cestos passou a integrar o planejamento das aulas de matemática, permitindo relacionar formas, medidas, padrões e proporções aos conhecimentos construídos no território. Esse movimento evidenciou que a matemática também se manifesta nos modos de vida e nas práticas culturais da comunidade, contribuindo para a ampliação do olhar dos estudantes sobre a disciplina e para a valorização de saberes historicamente marginalizados no currículo escolar.

¹⁹ O guarumã é uma planta nativa da região amazônica, tradicionalmente utilizada por comunidades quilombolas e ribeirinhas na confecção de cestos, peneiras e outros artefatos artesanais, sendo parte dos saberes transmitidos por meio da oralidade e da prática cotidiana.

Figura 22 – Planta de guarumã no território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 23 – Registros de Maria Helena durante a oficina de trançado com guarumã



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Em seguida, Ana Lúcia apresentou saberes ligados à medicina natural, mostrando plantas utilizadas no cotidiano da comunidade, seus modos de preparo e a relação entre saúde, espiritualidade e ancestralidade. Sua fala dialogou diretamente

com o que já havia sido compartilhado por Antônia Almeida, ao reafirmar que o conhecimento da cura não se aprende por transmissão formal ou escolarizada, mas está associado a um dom recebido. Como expressou ao afirmar: “É um mistério que ninguém vê e é uma alegria dizer sim para quem precisa.” Ao retomar essa dimensão espiritual do cuidado, sua narrativa articulou práticas de cura, memória e território, evidenciando a medicina tradicional como patrimônio cultural vivo sustentado pela oralidade.

As reflexões apresentadas por Ana Lúcia na entrevista realizada anteriormente à visita pedagógica foram retomadas na vivência com os estudantes, quando compartilhou seus saberes ligados à medicina natural e às transformações da paisagem local e seus impactos sobre os modos de vida da comunidade. Ao tratar das mudanças ambientais, destacou que, embora exista uma consciência coletiva em torno da preservação, o entorno do território foi profundamente afetado pela exploração desordenada dos recursos naturais, comprometendo áreas antes preservadas e as fontes tradicionais de água potável:

E hoje era pra ter nosso igarapé preservado né, se não tivesse essa fazenda aí porque toda essa poluição aí vem da fazenda, ali no Tucunaré era bonito ali eu lembro quando eu era criança eu andava ali e era muito bonito a beira daquele igarapé, e agora tiraram todo o seixo e prejudicou, tinha outras cacimbas com água boa para beber e bem dizer se acabou tudo, e hoje quando falta água aqui, ou nós vamos tomar banho pro rio ou a gente desce bem aqui pra ir tomar banho, mas a nossa água pura para beber foi prejudicada. (Lúcia, informação verbal, 2025)

O depoimento revela a articulação entre memória, território e experiência vivida, evidenciando que as transformações ambientais não se configuram apenas como mudanças físicas na paisagem, mas como processos que afetam diretamente as condições de existência da comunidade. Nesse sentido, a leitura dessas transformações permite compreender o território como espaço atravessado por dinâmicas históricas que incidem sobre o modo de vida dos sujeitos que nele habitam.

A perda das cacimbas, a poluição do igarapé e a intensificação da extração de seixo aparecem como marcas concretas de um processo de expropriação ambiental que atravessa a história recente do território quilombola.

Figura 24 – Ana Lúcia durante a partilha de saberes sobre medicina natural



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 25 – Francisco Sales durante a narrativa sobre a história da Comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Por sua vez, Francisco Sales apresentou a história da comunidade, abordando as formas de resistência, a consciência ambiental, o processo de titulação do território e a importância da preservação da memória coletiva. Sua fala mobilizou discussões sobre racismo, preconceito, luta por direitos e valorização da história das populações negras. Ao refletir sobre a trajetória da comunidade, afirmou: “Antes da palavra ‘quilombola’ existir, a gente já vivia como um quilombo.” Essa afirmação evidenciou que o modo de vida quilombola antecede o reconhecimento jurídico, sendo construído historicamente pelas famílias que habitam o território.

O encerramento das atividades foi conduzido por Sebastiana do Socorro Castro Santos, presidenta da Associação Quilombola da Comunidade Santa Rita de Barreira, cuja participação conferiu densidade política, simbólica e afetiva ao encontro. Sua atuação integrou canto, gesto e palavra como formas de elaboração histórica e pedagógica da experiência vivida no território quilombola.

Sebastiana iniciou sua participação entoando a canção afro-brasileira “Eu vi mamãe Oxum na cachoeira”, vinculada à religiosidade de matriz africana e à tradição oral, evocando a espiritualidade e a ancestralidade associadas à figura de Oxum: “Eu vi mamãe Oxum na cachoeira, sentada na beira do rio, colhendo lírios, lírios ê, colhendo lírios, lírios ah, colhendo lírios pra enfeitar o seu congá”.

Enquanto cantava, preparou um banho de cheiro em uma bacia de barro e convidou os estudantes a se aproximarem. O aroma das ervas tomou o ambiente, produzindo um momento de acolhimento, pertencimento e conexão simbólica com a natureza e com os saberes ancestrais da comunidade.

Após o canto ritual, Sebastiana dialogou com os estudantes sobre racismo, resistência feminina, respeito às religiões de matriz africana e mobilização política dos quilombos. Em sua fala, relatou situações de preconceito vivenciadas pela comunidade e ressaltou a importância de reivindicar direitos e afirmar a identidade quilombola como forma de enfrentamento às desigualdades históricas. A frase que abre este tópico, “Eu não vim pra esse mundo pra ficar de braços cruzados. Vim pra levantar esse meu braço preto e resistir!” (Santos, informação verbal, 2025), foi proferida nesse momento da aula-oficina e condensou o sentido político e formativo de sua fala.

Figura 26 – Sebastiana do Socorro Castro Santos durante o ritual do banho de cheiro com os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Para finalizar o encontro, Sebastiana cantou com os estudantes um trecho da música *Canto das Três Raças*, que ecoou como um chamado histórico à memória e à resistência: “Ninguém ouviu, um soluçar de dor, no canto do Brasil, um lamento triste, sempre ecoou, desde que o índio guerreiro, foi pro cativo, e de lá cantou, negro entoou, um canto de revolta pelos ares, do Quilombo dos Palmares, onde se refugiou.” Ao concluir o canto, ergueu novamente o braço e afirmou: “Vamos quebrar essas correntes!”

O encerramento da atividade reuniu música, gestos e palavras como expressões da luta histórica das populações negras e quilombolas. A atuação de Sebastiana articulou espiritualidade, memória e resistência, permitindo que os estudantes vivenciassem, no território quilombola, uma prática pedagógica fundada na oralidade, na ancestralidade e na afirmação política. A experiência produziu sentidos que ultrapassaram o plano informativo, inscrevendo-se como vivência formativa marcada pela emoção, pelo reconhecimento identitário e pela escuta de vozes historicamente silenciadas.

Essa experiência pedagógica dialoga diretamente com a concepção metodológica proposta por Pacheco (2014;2015, p. 27), ao afirmar a centralidade dos rituais, da corporeidade e do compartilhamento de saberes nos processos educativos:

Valorização do estudo dos rituais, da roda, da vivência, da oralidade, da corporeidade, do diálogo, do encantamento e do compartilhamento de saberes como estratégias fundamentais de uma metodologia de processos na educação fundada na oralidade.

As produções realizadas após as visitas expressam os deslocamentos provocados pela experiência pedagógica vivida no território quilombola. A partir do contato direto com os griôs e com os espaços da comunidade, os estudantes elaboraram poemas, textos reflexivos e um cartaz em forma de cartografia social, por meio dos quais passaram a representar o percurso até a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, articulando memória, paisagem e pertencimento.

O desenho produzido, inspirado na cartografia social elaborada pelos estudantes, constituiu-se como uma leitura simbólica do território, construída a partir da experiência vivida no percurso e das interações estabelecidas com a comunidade. A representação evidencia que o processo de elaboração cartográfica esteve diretamente vinculado à observação do espaço, à escuta dos griôs e às percepções construídas durante essa vivência.

Na elaboração do cartaz, destacaram elementos da paisagem que marcaram o percurso, como a entrada do ramal que leva até a Barreira Antiga, cerâmicas de produção de tijolos, área de extração de seixo, o campo, a igreja, o centro comunitário, o posto de saúde e a disposição das casas ao redor do núcleo da vila. Também registraram os caminhos até a residência de Antônia Almeida e até a casa da liderança comunitária, evidenciando uma compreensão do espaço construída a partir da circulação, da observação e do diálogo com os moradores.

Nesse processo, o percurso até a comunidade também se tornou objeto de reflexão. A estrada de chão, o igarapé, as áreas de extração mineral e a imagem da entrada da comunidade, com destaque para o campo, a igreja e o centro comunitário, foram incorporados às representações dos estudantes como parte constitutiva do território quilombola. A organização espacial da vila, com as casas dispostas ao redor do campo e da igreja e a escola situada ao lado do posto de saúde, foi interpretada como expressão das relações sociais e dos modos de vida da comunidade.

Figura 27 – Produção discente em forma de desenho, inspirada nos princípios da cartografia social, elaborada a partir da vivência na Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

O desenho apresenta a estrada de acesso à comunidade, ao longo da qual são representados o igarapé, áreas de vegetação, cerâmicas de produção de tijolos e a área de extração de seixo. Também figuram o campo de futebol, a igreja, o centro comunitário, o posto de saúde e as casas distribuídas ao redor do núcleo da vila, além das residências de moradores mencionados durante a visita.

Nesse processo, o cartaz inspirado na cartografia social, os poemas e os textos produzidos após a visita configuraram-se como instrumentos de mediação entre a experiência vivida e a reflexão histórica. O território deixou de ser apenas um espaço geográfico e passou a ser compreendido como lugar de memória, de produção de saberes e de afirmação política das populações quilombolas, fortalecendo o sentido formativo da articulação entre escola e comunidade.

As redações produzidas após a visita revelaram uma mudança significativa em relação às concepções iniciais sobre quilombo. Enquanto, no diagnóstico inicial, predominavam associações restritas ao passado da escravidão ou a imagens genéricas e descontextualizadas, as produções posteriores passaram a incorporar elementos observados diretamente na vivência, como a organização da comunidade,

os saberes tradicionais, a relação com a natureza e as narrativas compartilhadas pelos griôs. Esse movimento evidencia que o contato com o território e com seus moradores possibilitou aos estudantes reelaborar suas percepções sobre o quilombo a partir da experiência concreta.

Como exemplo desse deslocamento, apresenta-se a seguir um trecho de uma redação elaborada por um estudante do 9º ano após a visita pedagógica à comunidade quilombola: “Um quilombo em sua essência é um espaço de resistência, historicamente formado por pessoas negras que buscavam a liberdade da escravidão. Essas comunidades, como Santa Rita de Barreira, tornaram-se centros de preservação cultural, onde saberes transmitidos por gerações, práticas sustentáveis e uma profunda conexão com a terra são cultivadas”.

A comparação entre as produções iniciais e finais permite compreender a potência formativa da articulação entre escola e comunidade quilombola, na medida em que a vivência no território e a escuta direta dos griôs possibilitaram aos estudantes elaborar sentidos que rompem com visões estigmatizadas e aproximam o ensino de História das experiências concretas do lugar onde vivem. As redações pós-visita configuram-se, assim, como evidência pedagógica dos efeitos da prática educativa desenvolvida, demonstrando que a inserção da história local, da oralidade e dos saberes ancestrais no currículo contribui para ampliar horizontes interpretativos e fortalecer a construção de identidades mais conscientes de suas raízes, lutas e pertencimentos.

Como continuidade desse percurso formativo, os conhecimentos produzidos ao longo da experiência foram socializados em um espaço público de circulação mais ampla. A participação na Amostra Cultural Guamaense (AMCULT), evento promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de socializar práticas pedagógicas e produções desenvolvidas nas escolas do município, constituiu-se como desdobramento público da experiência pedagógica desenvolvida com as turmas de 9º ano a partir da vivência na Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira. O evento, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, configurou-se como espaço de socialização dos conhecimentos construídos ao longo do processo, permitindo que os aprendizados resultantes da articulação entre escola e comunidade circulassem para além dos limites da sala de aula.

Inicialmente, a proposta de trabalhar a temática da presença quilombola encontrou resistências no interior da escola, revelando as tensões que ainda

atravessam a inserção das histórias e culturas negras nos espaços institucionais. Dois meses antes da realização da AMCULT, a escola foi convocada a definir e encaminhar à Secretaria Municipal de Educação o tema que representaria suas produções no evento. Embora tenha apresentado previamente, por escrito e de forma justificada, a sugestão do tema *Presença quilombola e resistência cultural em São Miguel do Guamá*, a proposta foi questionada durante a reunião pedagógica por docentes que não integravam o projeto *Uma Dose de Consciência* e que demonstravam pouco interesse pela temática, sendo interpretada como vinculada exclusivamente à pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora.

Optou-se, naquele momento, por um tema genérico relacionado ao meio ambiente e à sustentabilidade no município. Contudo, mesmo com a definição formal do tema, não houve mobilização efetiva para a organização do estande nem encaminhamentos concretos por parte dos professores que haviam participado da decisão. À medida que a data do evento se aproximava, a ausência de planejamento tornou evidente a fragilidade daquela escolha e levou a gestão escolar a procurar a professora-pesquisadora para assumir a condução dos trabalhos a partir da pesquisa já em desenvolvimento.

Nesse contexto, a temática ambiental foi reorganizada sob uma perspectiva étnico-racial, articulando preservação da natureza, memória e saberes da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira. Desse movimento resultou o tema que passou a orientar a participação da escola na AMCULT: “O que perdemos quando desmatamos: reflexões sobre natureza, memória e preservação a partir da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira”.

No evento, os estudantes socializaram a experiência pedagógica desenvolvida junto à Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, apresentando o livro de ervas medicinais e os registros produzidos ao longo das visitas. Ao compartilhar os saberes transmitidos pelos griôs, evidenciaram a importância dos conhecimentos tradicionais, em especial da medicina natural e do uso das ervas medicinais, bem como o papel das comunidades quilombolas como guardiãs da natureza.

Figura 28 – Estande organizado pelos estudantes com destaque para o livro de ervas medicinais produzido a partir da vivência com a Comunidade Quilombola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Figura 29 – Livro de ervas medicinais produzido pelos estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Para reforçar visualmente essa reflexão, os estudantes utilizaram no estande algumas imagens aéreas da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira,

produzida por meio de registro com drone durante a segunda visita pedagógica. A fotografia foi apresentada como recurso didático para evidenciar a extensão do território, a organização espacial da comunidade e a área de vegetação preservada, permitindo relacionar concretamente os saberes tradicionais à manutenção da floresta e à proteção dos recursos naturais.

Figura 30 – Imagem aérea da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira utilizada pelos estudantes no estande da Amostra Cultural Guamaense (AMCULT)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025)

Essa compreensão dialoga com a reflexão de Diniz (2011, p. 59), ao afirmar que “estes grupos mantêm as florestas em pé e os rios vivos, configurando-se como guardiões dos recursos naturais contra a lógica de ocupação e transformação do espaço por parte de agentes que sempre visaram o uso indiscriminado dos recursos existentes no município”.

A exposição foi encerrada com uma pergunta elaborada pelos próprios estudantes, que sintetizou a intencionalidade pedagógica do estande e convidou o público à reflexão crítica: “Sem essas comunidades guardiãs, o que seria da floresta, dos rios e da natureza que ainda resiste?”

A experiência pedagógica desenvolvida ao longo de 2025 não se constituiu como uma ação isolada da disciplina de História, mas como uma construção coletiva articulada entre diferentes áreas do conhecimento. A vivência na Comunidade

Quilombola Santa Rita de Barreira mobilizou práticas interdisciplinares que dialogaram com a temática étnico-racial, os saberes ancestrais e a história local, envolvendo os componentes curriculares de História, Biologia, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Estudos Amazônicos e Matemática. Para sistematizar essa articulação, apresenta-se a seguir um quadro síntese das contribuições de cada disciplina parceira na experiência pedagógica.

Figura 31– Articulação interdisciplinar das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da vivência com a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira.

Disciplina	Contribuições pedagógicas
História	Vivência no território quilombola como espaço formativo; escuta das narrativas dos griôs como fonte histórica; produção de cartografia social; elaboração de redações e textos reflexivos; valorização da história local, da memória coletiva e das formas de resistência quilombola.
Estudos Amazônicos	Análise das relações entre território, comunidades tradicionais e preservação ambiental por meio da cartografia social elaborada pelos estudantes, articulando saberes locais e questões socioambientais da Amazônia.
Ensino Religioso	Reflexão sobre as religiões de matriz africana e a espiritualidade quilombola, problematizando a intolerância religiosa e promovendo o respeito à diversidade de crenças a partir da vivência com os griôs da comunidade.
Língua Portuguesa	Produção de poemas e textos reflexivos a partir da vivência no território quilombola e organização linguística do livro de ervas medicinais com base nas narrativas orais da comunidade.
Biologia	Catálogo das ervas medicinais (nome popular, nome científico e família botânica), articulação entre saberes tradicionais e conhecimento científico e pesquisa sobre a representatividade negra na ciência.
Matemática	Desenvolvimento de atividades fundamentadas na etnomatemática, articuladas à oficina de trançado com guarumã, envolvendo o estudo de formas, medidas, padrões e proporções presentes nos saberes tradicionais.

Fonte: Organização da pesquisadora (2025).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que a experiência pedagógica ultrapassou os limites disciplinares tradicionais e se configurou como uma prática formativa integrada, na qual diferentes áreas do conhecimento dialogaram a partir da história local e dos saberes produzidos no território quilombola. Ao articular ciência, cultura, oralidade e memória, a proposta possibilitou aos estudantes reconhecer a comunidade como espaço vivo de produção de conhecimento, deslocando o currículo para o campo da vivência e da escuta de sujeitos historicamente invisibilizados.

Desse modo, a experiência desenvolvida com as turmas de 9º ano da EMEF Pedro Chaves consolidou-se como prática pedagógica comprometida com a

educação antirracista e com a valorização dos saberes ancestrais, ampliando as possibilidades formativas do ensino de História e fortalecendo a construção de identidades conscientes de suas raízes, lutas e pertencimentos.

4.4 O QUILOMBO SANTA RITA DE BARREIRA E A FORMULAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A definição de ser quilombola expressa por Francisco Sales, referência de memória coletiva da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira, foi registrada em entrevista realizada durante o processo de aproximação com o território, no ano de 2025, no qual destacou que “Ser quilombola é a pessoa valorizar a cultura, valorizar a cor da sua pele, o seu jeito de ser, valorizar a história e procurar conhecer a sua história, ir à luta e buscar conhecimentos que ajudem no crescimento da comunidade.” (Sales, informação verbal, 2025)

Sua definição de ser quilombola articula identidade, valorização cultural, consciência histórica e mobilização coletiva, evidenciando que o quilombo não se constitui apenas como categoria jurídica ou herança do passado escravista, mas como projeto vivo de resistência, produção de saberes e afirmação política no presente.

Essa compreensão dialoga diretamente com a trajetória histórica da comunidade, marcada por processos de luta que se entrelaçam desde os conflitos do período da Cabanagem até as formas contemporâneas de organização social, defesa do território e preservação da memória coletiva.

É a partir dessa concepção de quilombo como espaço formativo, cultural e político que se estrutura a formulação do Produto Educacional, materializada na construção do *e-book* paradigmático *Territórios de Memória: Ensino de História e presença quilombola em São Miguel do Guamá: Saberes Griôs e ensino de História a partir da experiência com a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira*. Trata-se de um produto que emerge diretamente do percurso investigativo desenvolvido ao longo desta dissertação, ancorado na escuta dos griôs, na valorização da oralidade, no registro dos saberes ancestrais e nas produções dos estudantes, compreendendo a história local como campo vivo de conhecimento histórico e pedagógico.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Barros (2013) e Cavalcanti (2018), ao compreender a história local como espaço legítimo de produção de conhecimento, não como recorte menor da história nacional, mas como campo

específico de experiências, conflitos e memórias. Conforme indica Goubert (1988), a multiplicação de estudos situados tensiona concepções historiográficas consolidadas, ampliando os horizontes interpretativos do passado. No campo do ensino de História, Bittencourt (2008) ressalta que o cotidiano e as práticas sociais constituem vias potentes para a construção do saber histórico, desde que não reproduzam narrativas excludentes.

A opção pela construção de um *e-book* não se restringe a uma escolha técnica ou didática, mas se fundamenta epistemologicamente na compreensão de que o território quilombola é espaço de produção de saberes, memórias e identidades, e que tais conhecimentos não podem permanecer circunscritos apenas ao âmbito acadêmico. Nesse sentido, o produto educacional representa uma forma de tradução pedagógica da pesquisa, articulando conhecimento científico, saberes tradicionais e práticas escolares, em diálogo com os princípios da educação antirracista e da Pedagogia Griô.

Essa perspectiva insere-se no entendimento de que o currículo é campo político e cultural, atravessado por relações de poder e silenciamentos históricos, conforme discutido nos capítulos anteriores. Munanga (2005) e Angela Davis (2016) demonstram que a superação do racismo exige práticas educativas ativas, capazes de questionar mitos de superioridade e enfrentar estruturas de desigualdade. Do mesmo modo, Freire (1976; 1996) afirma que a educação não pode ser neutra diante das injustiças sociais, devendo assumir um compromisso ético com a transformação da realidade.

A definição do formato do produto educacional como *e-book* está diretamente relacionada à trajetória docente da pesquisadora e ao compromisso com a educação antirracista construído antes mesmo do ingresso no mestrado. Desde 2018, com a criação do projeto *Uma Dose de Consciência*, já se manifestava a preocupação em produzir materiais pedagógicos que pudessem ser socializados com a comunidade escolar e que dialogassem com a realidade dos estudantes. Ao ingressar no ProfHistória, a temática étnico-racial e o foco na história local já estavam consolidados como eixo central da pesquisa e do produto educacional.

A escolha por um material digital foi motivada pela intenção de construir um recurso de fácil circulação, capaz de alcançar professores, estudantes e a própria comunidade quilombola. Tal decisão se fundamenta na preocupação de não produzir um trabalho restrito ao espaço acadêmico, mas um instrumento que pudesse ter

retorno social concreto, operando como mediação pedagógica entre universidade, escola e território, contribuindo efetivamente para a luta antirracista e para a valorização das narrativas quilombolas no contexto escolar.

Esse compromisso ganhou densidade ética a partir do primeiro contato com a Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira. No processo inicial de aproximação, a pesquisa encontrou resistências e desconfianças decorrentes de experiências anteriores da comunidade com pesquisadores que não retornaram com nenhum tipo de devolutiva. Um episódio relatado pelos moradores referia-se à promessa não cumprida de elaboração de um livro sobre a história da comunidade por uma pesquisadora anterior, que utilizou as informações coletadas apenas para fins acadêmicos, sem compartilhar os resultados com os sujeitos envolvidos.

Diante desse histórico, a aceitação da pesquisa esteve diretamente associada à apresentação do projeto do *e-book* como parte integrante do trabalho. A pesquisadora compartilhou com a comunidade a estrutura preliminar do material, incluindo a concepção visual da capa e a organização dos conteúdos, assumindo o compromisso de produzir um livro que registrasse suas memórias, saberes e narrativas. O produto educacional passou, assim, a representar não apenas uma exigência institucional do mestrado, mas uma resposta ética às expectativas da comunidade.

Desse modo, o *e-book* configura-se como uma forma de devolutiva social da pesquisa, reconhecendo os moradores como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como fontes de informação. Ele materializa uma relação construída a partir da escuta, da confiança e da reciprocidade, reafirmando que a pesquisa em ensino de História, especialmente em territórios quilombolas, deve estar comprometida com a valorização dos saberes locais e com o fortalecimento das identidades negras.

O território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira é compreendido, nesta proposta, como um espaço formativo no qual se entrecruzam história, natureza, ancestralidade e resistência. A história local deixa de ser tratada como um conteúdo periférico para assumir centralidade no ensino de História, possibilitando que estudantes reconheçam o lugar onde vivem como parte constitutiva dos processos históricos mais amplos. Tal concepção dialoga com os estudos de Diniz (2011), Guedes (2017), Malcher (2017) e Santos (2025), que analisam o território quilombola como espaço de memória, luta e produção de conhecimento.

A oralidade, elemento central do trabalho com os griôs da comunidade, é assumida como fonte legítima de produção histórica. As narrativas de Dona Antônia, Dona Ana Lúcia, Dona Helena, Francisco Sales e Sebastiana, entre outros sujeitos, não são apresentadas como relatos ilustrativos, mas como portadoras de experiências, memórias e interpretações do passado que constituem o patrimônio imaterial da comunidade. Ao serem organizadas no *e-book*, essas narrativas tornam-se material pedagógico, preservando sua dimensão simbólica e política, ao mesmo tempo em que dialogam com os conteúdos escolares de História, identidade e educação antirracista.

Essa centralidade da oralidade aproxima-se diretamente dos fundamentos da Pedagogia Griô, conforme formulada por Pacheco (2014;2015), ao compreender o aprendizado como resultado da vivência, do encontro intergeracional e da mediação entre saberes ancestrais e conhecimentos escolares. O *e-book*, nesse sentido, constitui-se como expressão concreta dessa pedagogia, ao transformar as experiências vividas no território em linguagem didática acessível aos estudantes.

Do mesmo modo, os saberes ancestrais relacionados às plantas medicinais, ao guarumã, às práticas de cura e à relação com a natureza configuram-se como conhecimentos historicamente produzidos e socialmente transmitidos. A incorporação desses saberes ao *e-book*, por meio do chamado “livro de ervas” e dos capítulos dedicados à natureza, memória e ancestralidade, reafirma a perspectiva de que ciência e tradição não se encontram em oposição, mas em possibilidades de diálogo, sobretudo quando inseridas no contexto do ensino de História e da valorização das culturas afro-brasileiras e quilombolas.

As vivências dos estudantes ocupam lugar central na organização do produto educacional. As visitas pedagógicas ao território quilombola, as rodas de conversa, as oficinas, a participação na AMCULT e as produções textuais e poéticas dos discentes foram sistematizadas no *e-book* como expressão do encontro entre escola e comunidade. Dessa forma, o material não se limita a apresentar informações sobre o quilombo, mas evidencia o processo formativo vivido pelos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento histórico.

A estrutura do *e-book* foi organizada em partes que acompanham esse movimento formativo: inicialmente, a apresentação do quilombo e de sua localização; em seguida, a história e a memória narradas pelos moradores; posteriormente, os saberes ancestrais e a relação com a natureza; depois, as vivências dos estudantes

e a cartografia social; e, por fim, um eixo reflexivo voltado ao “pensar e agir”, no qual se destacam a importância dessa história e o papel de professores e estudantes como guardiões da memória. Tal organização reflete a compreensão de que o ensino de História deve articular informação, experiência, reflexão crítica e compromisso social.

A passagem da pesquisa para o material didático ocorreu por meio de um processo de sistematização pedagógica dos dados produzidos no campo. As entrevistas transformaram-se em narrativas organizadas em capítulos, os registros das oficinas e das visitas pedagógicas converteram-se em relatos e propostas educativas, as produções discentes foram incorporadas como parte constitutiva do livro, e os saberes tradicionais foram apresentados em linguagem acessível aos estudantes do 6º ao 9º ano, sem perder sua densidade cultural e histórica. Assim, o *e-book* assume caráter paradidático, funcionando como instrumento de apoio ao ensino de História e a educação antirracista.

Nesse sentido, o produto educacional reafirma a dimensão política e pedagógica da educação antirracista, ao visibilizar histórias silenciadas, valorizar identidades quilombolas e promover o reconhecimento do território como espaço de aprendizagem. O *e-book* torna-se, assim, instrumento de fortalecimento da relação entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de uma pedagogia comprometida com a memória, a ancestralidade e a justiça histórica.

A formulação do *e-book* paradidático expressa, portanto, a compreensão de que a história local não é apenas objeto de estudo, mas campo vivo de experiências, saberes e lutas. Ao integrar território, oralidade, memória e produções escolares, o Produto Educacional consolida-se como extensão natural da pesquisa, traduzindo em linguagem pedagógica os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram esta dissertação. Trata-se de um material que reafirma o papel do ensino de História na construção de identidades, na valorização dos saberes tradicionais e na promoção de uma educação antirracista enraizada no território e na experiência concreta dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação evidenciam que o ensino de História, quando articulado à Pedagogia Griô, à história local e às práticas interdisciplinares, pode constituir-se como um potente instrumento de enfrentamento aos silenciamentos históricos e às ausências curriculares relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e quilombola. Ao tomar o território da Comunidade Quilombola Santa Rita de Barreira como espaço formativo, este trabalho reafirma a centralidade da oralidade, da memória e dos saberes ancestrais como fontes legítimas de produção de conhecimento histórico e pedagógico.

A proposta partiu da inquietação diante das práticas escolares marcadas pela abordagem episódica da temática étnico-racial e pela distância entre o currículo formal e as experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, os objetivos delineados foram orientados pela necessidade de compreender como o ensino de História, aliado à Pedagogia Griô e às práticas interdisciplinares, poderia contribuir para a valorização da história local, para o fortalecimento da consciência negra e para a construção de uma educação antirracista no contexto da EMEF Pedro Chaves.

No desenvolvimento da investigação, os resultados da experiência pedagógica desenvolvida ao longo do percurso investigativo confirmam as hipóteses inicialmente formuladas. A articulação entre escola e comunidade quilombola mostrou-se capaz de ressignificar as concepções dos estudantes sobre o quilombo, deslocando compreensões restritas ao passado da escravidão para uma visão que reconhece essas comunidades como espaços de resistência, produção de saberes e continuidade histórica. As produções discentes, textos, poemas, cartografias sociais e o livro de ervas, expressam aprendizagens conceituais articuladas a processos de reconhecimento identitário e de ampliação dos horizontes interpretativos sobre a história local.

Ainda no âmbito dessas experiências, a dimensão interdisciplinar demonstrou que a educação antirracista não se sustenta em ações isoladas, mas na construção coletiva de práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas do conhecimento. História, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Estudos Amazônicos dialogaram a partir do território quilombola, evidenciando que os saberes tradicionais podem constituir pontos de articulação entre ciência, cultura e experiência vivida. Essa perspectiva rompe com a hierarquização dos conhecimentos e reafirma

o currículo como campo político e cultural, atravessado por disputas de memória e por possibilidades de ressignificação.

Nesse percurso, a Pedagogia Griô, assumida como referencial metodológico e epistemológico, revelou-se fundamental para a construção de um ensino de História baseado na escuta, na vivência e no encontro intergeracional. A presença dos griôs da comunidade, Dona Antônia, Dona Ana Lúcia, Dona Helena, Francisco Sales e Sebastiana deslocou o protagonismo da narrativa histórica para os sujeitos quilombolas, permitindo que a oralidade fosse reconhecida como patrimônio cultural e como fonte legítima para o trabalho escolar. Essa experiência reafirma que a história local não se configura como conhecimento menor, mas como campo vivo de produção histórica, conforme discutido ao longo dos capítulos teóricos desta dissertação.

Como síntese pedagógica desse percurso, o Produto Educacional, materializado no e-book paradigmático *Territórios de Memória: Ensino de História e presença quilombola em São Miguel do Guamá*, constitui a materialização desse processo formativo. Mais do que um resultado técnico da pesquisa, o material consolida, em linguagem didática, o diálogo construído entre escola, território quilombola e saberes ancestrais ao longo do percurso investigativo. Ao sistematizar narrativas, saberes ancestrais e produções estudantis, o e-book traduz os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a investigação, oferecendo subsídios para práticas futuras no ensino de História e em propostas interdisciplinares voltadas à educação antirracista.

Além disso, ao reunir relatos dos griôs, registros das práticas culturais da comunidade e produções elaboradas pelos estudantes, o Produto Educacional também fortalece o diálogo entre escola e território, reafirmando a comunidade quilombola como espaço legítimo de produção de conhecimento histórico. Nesse sentido, o material possibilita a circulação pedagógica das experiências construídas ao longo da pesquisa no espaço escolar, permitindo que a experiência desenvolvida na EMEF Pedro Chaves dialogue com outras práticas docentes comprometidas com a valorização das identidades negras e com a construção de uma educação antirracista.

Considerando esses resultados, o percurso desenvolvido nesta dissertação insere-se em um campo de reflexões em construção, abrindo caminhos para novas investigações sobre as relações entre escola, território quilombola e educação antirracista. Trata-se de uma experiência situada, construída a partir de um território

específico e de um contexto escolar particular. Nesse sentido, seus limites apontam para a necessidade de ampliação de estudos que contemplem outras comunidades quilombolas do município de São Miguel do Guamá, bem como outros níveis de ensino e diferentes realidades escolares da Amazônia paraense.

Como perspectiva de continuidade, destaca-se a possibilidade de aprofundar investigações sobre a inserção sistemática da história local nos currículos escolares, assim como de examinar os impactos de práticas pedagógicas antirracistas a médio e longo prazo na formação identitária dos estudantes. Novos estudos poderão ainda explorar o uso do Produto Educacional em outros contextos escolares, analisando sua apropriação por docentes e discentes e suas contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/03 de forma contínua e estruturante.

Por fim, esta dissertação reafirma que o ensino de História, quando enraizado no território, na memória e na oralidade, pode contribuir para a construção de uma pedagogia comprometida com a justiça histórica e com a valorização das identidades negras. Ao integrar escola e comunidade quilombola, o trabalho evidencia que a educação antirracista não se limita a conteúdos curriculares, mas se constitui em uma prática ética, política e formativa, capaz de transformar relações, produzir pertencimento e ampliar as formas de compreender o passado e o presente.

Dessa maneira, o percurso aqui desenvolvido não se encerra nesta investigação, mas inaugura possibilidades de novas leituras, novas práticas e novas pesquisas que reconheçam a história local como horizonte epistemológico e pedagógico para um ensino de História comprometido com a diversidade, a memória e a dignidade dos sujeitos historicamente silenciados.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios**. 2. ed. rev. e ampl. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1998.

ACEVEDO MARIN, Rosa; CASTRO, Edna Ramos. **Mobilização política de comunidades negras rurais: domínios de um conhecimento praxiológico**. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 2, n. 2, p. 73–95, dez. 1999.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PGSCA-UFAM; Rio de Janeiro: GPA/UFRJ, 2007.

ALMEIDA, Antônia. **Memórias e territorialidades quilombolas**. Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Relato oral coletado na Comunidade Santa Rita de Barreira.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2019.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola: antirracismo em movimento. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

BARBOSA, Marques Ferreira. **Ensino de História e Pedagogia Griô: Caderno de oficinas pedagógicas com temáticas de educação escolar quilombola para os anos iniciais**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História, 2024.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, memória e história local**. Revista de História da UEG – Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301–321, jan./jul. 2013.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: vozes. 2017.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Recomendação nº 40, de 9 de agosto de 2016. Recomenda aos ramos do Ministério Público a adoção de medidas para a promoção da igualdade étnico-racial*. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, DF, 9 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 nov. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino do História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.245, de 2020.** Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Lei nº 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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2–11, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 533, 6 jan. 1989.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, Alcindo. **Saberes tradicionais e vivências quilombolas.** Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Relato oral coletado na Comunidade Santa Rita de Barreira.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local: desafio, limites e possibilidades.** Revista História Hoje, v. 7, n. 13, 2018, p. 272-292.

CORDOVIL, Gilber Valério. **Pólo cerâmico e dinâmica territorial do desenvolvimento em São Miguel do Guamá – Pará**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2010.

CUNHA, Maísa Faleiros da. **Nascer, casar e morrer: aspectos da dinâmica demográfica de escravos em uma paróquia paulista, século XIX**. Trabalho apresentado no V Congresso da Associação Latino-Americana de População, Montevidéu, 23–26 out. 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE SANTIS, Ana Claudia Lemos Pires Silva. In: SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santos (org.). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022. p. 28.

DINIZ, R. E. S. **Territorialidade e uso comum entre os quilombolas de Santa Rita da Barreira em contradição com “políticas de etnodesenvolvimento”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, 2011.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos (Org.). **História, educação e sabedorias griôs amazônicas: territorialidades quilombolas contemporâneas**. Belém: Paka-Tatu, 2022.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos; MARTE, Socorro Madzy. Ensino de História, memória e Pedagogia Griô em consonância à Lei 10.639/03. In: DINIZ, Raimundo Erundino Santos; NUNES, Francivaldo Alves (orgs.). **Interculturalidade e ensino de História: saberes e práticas pedagógicas em territórios quilombolas**. Belém: EDUFPA, 2022. p. 39–55.

FARIA, E. M. e Maggi, L. (2023). **Guia para realizar um bom diagnóstico de equidade racial**. [Relatório]. Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Franklin; CAMARGO, Amilton. **A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente**. *EccoS Revista Científica*, vol. 3, núm. 1, junho, 2001, p. 75-92. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530106>. Acesso em: 23 de março de 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contracorrente / Biblioteca Azul, 2020.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **O Significado do Protesto Negro**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.33. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989

FONSECA, Dagoberto José. **A Piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no “racismo à brasileira”**. 1994. 298 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

FREIRE, Paulo. **Algumas notas sobre conscientização**. In: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação Quilombola**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares>. Acesso em: 30 abril 2025.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Portaria FCP nº 98, de 26 de novembro de 2007. Estabelece normas e procedimentos para o processo de certificação de comunidades remanescentes de quilombos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 nov. 2007.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Educação das relações étnico-raciais: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 19-30.

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

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1983. p. 223–243.

GUEDES, Ana Célia Barbosa. **História, memória e territorialidade: o processo de (re)construção da identidade étnico-racial da comunidade quilombola de Santa Rita de Barreira, São Miguel do Guamá – Pará**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GUEDES, Ana Célia Barbosa; SALGADO, Mayany Soares. **Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 14, n. 28, p. 328–354, jul./dez. 2021.

GOUBERT, Pierre. **História Local**. Tradução de Marta M. Lago. Revista Arrabaldes, Ano I, n. 1, p. 69–82, maio/ago. 1988.

HELENA, Maria. **Saberes tradicionais e vivências quilombolas**. Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Relato oral coletado na Comunidade Santa Rita de Barreira.

INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ (ITERPA). **Portal do ITERPA**. Belém: Governo do Estado do Pará, 2025. Disponível em: <https://portal.iterpa.pa.gov.br>. Acesso em: 30 abril 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. *E-book*.

LE GOFF, Jacques. "Além". In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: Imprensa Oficial; EDUSC, 2002. v. 1, p. 21–34.

LÚCIA, Ana. **Entrevista sobre memória, oralidade e saberes ancestrais**. Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Entrevista concedida no âmbito da aula-oficina.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **O olhar geográfico: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTE, Socorro Madzy. **O uso da Pedagogia Griô nas aulas de História: possibilidades à formação docente contínua do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Paulo – Santana/AP**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Atica, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, João de Palma. **Patrimônios dos Conselhos Municipais do Estado do Pará.** Paris: Aillaud, 1904. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira de. **O ensino de História numa perspectiva antirracista.** 2021. 110p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MISSIATO, Rafael. **A pedagogia do memoricídio e a disputa pelas memórias nos ensinos de História e Direitos Humanos.** In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima (org.). *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: disputas pelo passado, memória e justiça na escola.* Campinas, SP: Alínea, 2022. p. 31–50.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO JÚNIOR, Edmilson Bezerra do. **Pardo? Por que não, preto?! Uma análise historiográfica do termo pardo a partir do contexto dos fins dos oitocentos em Pernambuco.** 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

NASCIMENTO, Wesley David Silva do. **Agostinho de Souza Moreira, comandante dos rios Guamá e Capim: trajetória de uma liderança cabana do interior da Amazônia (1829–1837).** Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2024.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

PACHECO, Líllian. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade.** Revista Diversitas, São Paulo, ano 2, n. 3, set. 2014 / mar. 2015, p. 66.

PARÁ. Governo do Estado. **Agência Pará de Notícias. Estado realiza primeira regulação ambiental coletiva para quilombolas em São Miguel do Guamá.** Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br>. Acesso em: 30 abril 2025.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Matheus Serva. **Da escravidão à cidadania: Quintino de Lacerda e as possibilidades de integração dos ex-escravos no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SALES, Francisco. **Entrevista sobre memória do território e saberes tradicionais**. Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Entrevista concedida no âmbito da aula-oficina.

SAMUEL, Raphael. **História local e história oral**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219–243, set. 1989/fev. 1990.

SANTOS, José Ataíde dos. **Quilombo Santa Rita de Barreira: autoatribuição étnica, práticas socioculturais e impactos ambientais**. 2025. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2025.

SANTOS, Ricardo Ventura; CARVALHO, José Jorge de. **Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas no Pós-abolição**. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 321-352, 2018.

SANTOS, Sebastiana do Socorro Castro. **Relatos de resistência feminina e saberes ancestrais**. Entrevistadora: Josiane dos Reis Braga. São Miguel do Guamá, 2025. Entrevista concedida no âmbito da aula-oficina.

SÃO MIGUEL DO GUAMA. **Novos Rumos, Novos Sangues e Finalmente o Progresso** - Material didático feito por alunos de 7ª e 8ª Séries da E.M.E.F. Pe. Leandro Pinheiro, 1988.

SÃO MIGUEL DO GUAMÁ. **Prefeitura Municipal. Portal Institucional**. Disponível em: <https://saomigueldoguama.pa.gov.br>. Acesso em: 30 abril 2025.

SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santos (orgs.). **Ensino de história e educação em direitos humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022.

SILVA, Úrsula Rodrigues da. **Cidades e rios na Amazônia: memória e representação social na cidade de São Miguel do Guamá – PA**. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

SILVA, Antonio Carlos Sardinha; SOUZA, David Junior de; DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022.

SOUSA FILHO, Durval de. **Georreferenciando sesmarias, sesmeiros e meeiros: proprietários de terras e lavradores agregados na Amazônia portuguesa – 1680-1825**. 2020. 451 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 2020.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia.** História & Ensino, Londrina, v. 3, n. 1, p. 45–61, 1997.

TRINDADE, Gildemar da Paixão. **Violação de direitos quilombolas e as disputas pelas propriedades de terras dos quilombos.** Revista Direito Achado na Rua, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALSH, Catherine. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica.** Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Pólen, 2009. p. 17–37.

ZAVALA, Ana. **Pensando ‘teoricamente’ a prática do ensino de História.** *História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 174–196, 2015.