



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

MICHEL EDER FRANCISCO ROCHA DOS SANTOS

**LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA
JARCEM, RIO BRILHANTE - MS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

**CAMPO GRANDE
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MICHEL EDER FRANCISCO ROCHA DOS SANTOS

**LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA
JARCEM, RIO BRILHANTE - MS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

**CAMPO GRANDE
2025**

2025

MICHEL EDER FRANCISCO ROCHA DOS SANTOS

**LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA
JARCEM, RIO BRILHANTE - MS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Manuela Areias Costa

CAMPO GRANDE

Agosto/2025

Verso da folha de rosto com a ficha catalográfica.

A ficha com os dados deve ser enviada a bibliotecária de Dourados para que ela faça a ficha catalográfica. Se por ventura ela liberar para que outra bibliotecária faça, a bibliotecária de Dourados deve informar os dados: C872c / CDD - 340.1, que são requisitos para a catalogação.

A ficha observará o tamanho 12, 5 x 7,5 cm. Espaço simples entre linhas, fonte Times New Roman, tamanho 10. A elaboração da ficha catalográfica é de responsabilidade da Biblioteca, pois deve seguir o padrão do Código Anglo Americano de catalogação. Encaminhar à Secretaria do Programa de Pós-Graduação todos os dados do trabalho em CD-ROM, com 2 (duas) cópias do trabalho encadernadas e revisadas.

C872c SANTOS, Michel Eder Francisco Rocha dos.

Lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem, Rio Brilhante - MS: uma proposta didática para o ensino de história antirracista/ Michel Eder Francisco Rocha dos Santos. Campo Grande: [s.n.], 2025.

104f.; 30cm

Orientador (a):Manuela Areias Costa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

1. História – Ensino. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título

CDD - 340.1

MICHEL EDER FRANCISCO ROCHA DOS SANTOS

**LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA
JARCEM, RIO BRILHANTE - MS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Manuela Areias Costa (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. XXXXXXXXX
Universidade XXXX de Mato Grosso do Sul (XXX)

Prof. Dra. XXXXXXXXX
Universidade XXXX de Mato Grosso do Sul (XXX)

Campo Grande/MS, ____/_____/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

A todos que contribuíram para a
realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à presença, ao apoio e à parceria de pessoas que, de diferentes formas, caminharam comigo ao longo dessa jornada acadêmica e pessoal.

À minha família, fonte inesgotável de força, amor e acolhimento, minha eterna gratidão por sempre acreditarem em mim e sustentarem meus passos mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus amigos Beto, Jairo e Matheus, por todo companheirismo, pelas conversas, pela escuta atenta e pela amizade verdadeira que tanto me fortaleceu para que eu realizasse a prova do mestrado.

À Manu, essa mulher tão especial em minha vida, agradeço pela ternura, pela paciência, pelo amor diário e pelo incentivo constante. Sua presença foi fundamental para que eu seguisse em frente com coragem e serenidade.

À equipe do ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), meu sincero agradecimento, em especial à professora coordenadora Marinete Zacarias Rodrigues, pelo comprometimento e seriedade à frente do programa. À minha orientadora, professora Manuela Areias Costa, agradeço profundamente pela orientação generosa, pelo diálogo respeitoso, pelo apoio intelectual e pela confiança em meu trabalho.

Estendo meus agradecimentos à Dra. Odete, do Sindicato dos Assalariados Rurais, pelo apoio e parceria institucional ao longo da pesquisa.

De modo especial, agradeço à Comunidade Quilombola Família Jarcem, em Rio Brilhante/MS, que foi parte essencial deste trabalho. Agradeço na pessoa de seu representante Lucas Jarcem, cuja colaboração e confiança tornaram possível a escuta, o aprendizado e o compromisso com uma História construída em diálogo e respeito mútuo.

Por fim, registro minha gratidão aos colegas da turma de 2023 do ProfHistória/UEMS. As trocas, os afetos e as experiências compartilhadas enriqueceram não só este trabalho, mas também minha trajetória como educador e pesquisador.

A todas e todos, meu muito obrigado.

“Enquanto houver injustiça, a memória será resistência.”
— Aimé Césaire

SANTOS, M. E. F. R. dos. *Lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem, Rio Brilhante - MS: uma proposta didática para o ensino de história antirracista*. 2025. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem, localizada no município de Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul, propondo um recurso didático voltado para o ensino de História com perspectiva antirracista. A pesquisa parte da compreensão de que a memória coletiva e o patrimônio cultural quilombola são fundamentais na construção da identidade afro-brasileira e no combate às práticas de silenciamento histórico. Em relação ao referencial teórico, utilizaremos os conceitos de Pierre Nora (1984) sobre “lugares de memória” e de Maurice Halbwachs (1990) sobre “memória coletiva”. A investigação adota uma metodologia qualitativa, baseada em levantamento documental, aplicação de questionários abertos e observação participante. O projeto culmina na elaboração de um levantamento dos principais espaços de memória da Comunidade Família Jarcem —integrando-os às práticas pedagógicas voltadas para a valorização da história local e a formação crítica dos estudantes da educação básica. Os resultados esperados incluem a promoção da educação antirracista, em consonância com a Lei 10.639/2003, o fortalecimento do vínculo escola-comunidade e o reconhecimento dos saberes quilombolas como patrimônios culturais vivos. A dissertação reafirma o papel da escola como agente fundamental na reparação histórica e na construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação antirracista. Lugares de memória. Patrimônio cultural quilombola. Ensino de história. Comunidade Quilombola Família Jarcem.

SANTOS, M. E. F. R. dos. *Lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem, Rio Brilhante - MS: uma proposta didática para o ensino de história antirracista*. 2025. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the places of memory of the Jarcem Family Quilombola Community, located in the municipality of Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul, proposing a teaching resource for teaching history from an anti-racist perspective. The research is based on the understanding that collective memory and quilombola cultural heritage are fundamental in the construction of Afro-Brazilian identity and in combating practices of historical silencing. Regarding the theoretical framework, we will use the concepts of Pierre Nora (1984) on "places of memory" and Maurice Halbwachs (1990) on "collective memory." The research adopts a qualitative methodology, based on documentary research, open-ended questionnaires, and participant observation. The project culminates in the development of a survey of the main places of memory of the Jarcem Family Community—integrating them into pedagogical practices aimed at valuing local history and the critical development of basic education students. The expected outcomes include the promotion of anti-racist education, in accordance with Law 10.639/2003, the strengthening of school-community ties, and the recognition of quilombola knowledge as living cultural heritage. The dissertation reaffirms the role of schools as a fundamental agent in historical reparations and the construction of a more plural, inclusive, and democratic society.

Keywords: Anti-racist education. Places of memory. Quilombola cultural heritage. Teaching history. Comunidade Quilombola Família Jarcem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
FCP	Fundação Cultural Palmares
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MPF	Ministério Público Federal
DEM	Partido Democratas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01. Dona Maria do Carmo, uma das matriarcas e descendente de Joaquim e Belisaria Cândido Jarcem.....	74
Fotografia 02. Vaso de barro produzido pela Comunidade Quilombola Família Jarcem.....	76
Fotografia 03. Carrinho confeccionado com material da antiga Fazenda Barra Mansa.....	77
Fotografia 04. Assembleia da Comunidade Quimbola Família Jarcem.....	80
Fotografia 05. Participação Feminina nas Assembleias.....	81
Fotografia 06. Participação direta de descendentes de Joaquim Jarcem nas Assembleias.....	81

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Família Jarcem – Município: Rio Brilhante.....	45
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO I - A LEI Nº 10.639/03 - REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
1.1 A Disciplinarização da História e o Silenciamento das Narrativas Afro-brasileiras.....	23
1.2 Políticas de Reparação e os Caminhos para uma Educação Antirracista.....	30
2. CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS E O PATRIMÔNIO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	44
2.1 A História Social dos Quilombos: da Fuga à Territorialidade.....	48
2.2 Quilombos como Territórios de Resistência e Recriação Cultural.....	52
2.3 Resistência Quilombola em Mato Grosso do Sul.....	56
2.4 Patrimônio Cultural Quilombola: Materialidade, Oralidade e Reconhecimento.....	60
3. CAPÍTULO III – LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	67
3.1 Memória, Patrimônio Cultural e Identidade Quilombola.....	68
3.2 A Comunidade Quilombola Família Jarcem: História e Território.....	72
3.3 Lugares de Memória da Comunidade Família Jarcem.....	75
3.4 Proposta Didática: Levantamento de Lugares de Memória Quilombola.....	81
3.4.1 Apresentação do Recurso Didático: Inventário Participativo.....	85
3.4.2 Fundamentação Teórica.....	86
3.4.3 Metodologia de Aplicação nas Escolas Estaduais de Rio Brilhante–MS.....	87
3.4.4 Avaliação e Acompanhamento do Projeto.....	91
3.4.5 Resultados Esperados.....	92
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO À COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM.....	102
ANEXO – ÁRVORE GENEALÓGICA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM.....	104

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e a superação do racismo estrutural constitui um dos maiores desafios do ensino contemporâneo no Brasil. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica, representa um marco legal nesse processo, ao reconhecer a importância de valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. No entanto, sua efetivação plena ainda enfrenta resistências, lacunas curriculares e dificuldades metodológicas que precisam ser enfrentadas a partir de propostas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

A presente pesquisa tem como foco a Comunidade Quilombola Família Jarcem, localizada no município de Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul, e surgiu a partir do desejo de contribuir com a elaboração de um material didático que auxilie no processo de ensino-aprendizagem da História local, com ênfase nas relações étnico-raciais. Atuando como professor de História na rede básica de ensino deste município, identifiquei, desde o início da minha prática docente, a necessidade urgente de se promover uma abordagem pedagógica que valorize a história e a cultura afro-brasileira, especialmente no que se refere às comunidades quilombolas existentes no território.

Entretanto, a ausência de materiais didáticos específicos e a limitada formação oferecida durante o curso de graduação revelaram-se obstáculos significativos para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplassem a História da África e da cultura afrodescendente com a devida profundidade e sensibilidade. Conforme apontam Gomes (2012) e Silva (2015), a invisibilidade das populações negras nos currículos escolares está diretamente ligada a processos históricos de silenciamento e marginalização que ainda persistem no ambiente educacional.

A invisibilidade da Comunidade Quilombola Família Jarcem nos currículos e nos conteúdos de História local reforça a necessidade de construção de uma proposta didática que repare tais lacunas e possibilite aos estudantes o reconhecimento da diversidade cultural presente em sua realidade. Essa proposta está em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar (Brasil, 2003). De acordo com Munanga (2005), essa legislação representa um avanço importante na luta por uma educação

antirracista, mas sua efetividade depende da elaboração de materiais e práticas pedagógicas que deem concretude a seus princípios.

Partindo da hipótese de que este seja o primeiro trabalho voltado à sistematização da história e dos lugares de memória dessa comunidade no âmbito do ensino de História, esta pesquisa propõe a construção de um levantamento pedagógico que registre, valorize e difunda os bens culturais e as narrativas da Comunidade Quilombola Família Jarcem. Este levantamento será concebido como uma proposta didática voltada ao uso em sala de aula, com o objetivo de colaborar para o fortalecimento da identidade local e para o enfrentamento do racismo estrutural, contribuindo, assim, para uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Assumo, portanto, o compromisso ético e profissional de atuar como um educador que reconhece e valoriza as múltiplas histórias que compõem o Brasil, em especial aquelas que foram historicamente marginalizadas. Os desafios enfrentados ao longo deste processo — como a escassez de fontes, a necessidade de sensibilização da comunidade escolar e a superação de limitações acadêmicas — reafirmam a importância de uma formação docente contínua, crítica e engajada com a transformação social por meio da educação, conforme defende Freire (1996), ao destacar que o ato de educar é, por excelência, um ato político de compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Neste cenário, a presente dissertação, propõe uma reflexão e uma intervenção educativa fundamentadas na valorização da história local e da memória coletiva quilombola. A escolha da Comunidade Família Jarcem como objeto de estudo justifica-se pela riqueza de suas experiências históricas e culturais, que se constituem como fontes vivas de resistência e identidade no sul do Mato Grosso do Sul. Reconhecendo o território e os lugares de memória como dimensões essenciais da luta quilombola, o trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista, sensível às especificidades culturais afro-brasileiras.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participante. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados levantamento bibliográfico e documental, observação participante durante visitas à Comunidade Família Jarcem e a aplicação de questionário aberto com membros da família. A metodologia também contempla a construção de um Levantamento de Lugares de Memória, a ser utilizado como recurso didático em práticas escolares voltadas para a valorização da história quilombola e para a construção de saberes críticos e plurais. A

análise dos dados foi orientada pela perspectiva da aplicação de questionários e pelos estudos da memória social.

Os questionários foram elaborados com perguntas abertas, visando permitir que os participantes expressassem livremente suas percepções, memórias e conhecimentos sobre a história, a cultura e a identidade da comunidade quilombola, bem como suas impressões sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 no contexto educacional. A aplicação foi realizada de forma on-line, utilizando a plataforma *Google Forms*, com um público-alvo restrito aos moradores da comunidade em tela. No entanto, apenas cinco pessoas conseguiram acessar e responder ao formulário, o que evidencia uma limitação importante: embora muitos membros da comunidade detenham amplo conhecimento sobre suas tradições e vivências, a falta de domínio tecnológico dificultou a participação mais ampla. Esse fator ressalta a necessidade de estratégias metodológicas mais acessíveis e inclusivas em investigações realizadas junto a populações tradicionais.

A pesquisa fundamenta-se, prioritariamente, nos aportes teóricos e historiográficos que abordam a Lei nº 10.639/03, marco legal que institui a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africana e afro-brasileira na educação básica brasileira. Ao destacar essa legislação como eixo estruturante da investigação, o estudo também se debruça sobre a história social dos quilombos no Brasil, com ênfase especial em Mato Grosso do Sul, além de examinar as formas de preservação e valorização do patrimônio cultural quilombola, promovendo uma reflexão crítica sobre a inclusão da temática racial e da memória afrodescendente nos currículos escolares.

Abordaremos as principais contribuições de autores que dialogam com a temática da Lei nº 10.639/03 e a educação antirracista, destacando-se: Anderson Oliveira Oliva (2003), Amílcar Pereira (2012), Hebe Mattos (2008), Martha Abreu (2008; 2019), Keila Grinberg (2019), Kabengele Munanga (2015), Nilma Lino Gomes (2005), Lourival dos Santos (2019) e Manuela Areias Costa (2018). Alguns autores mencionados na dissertação, como Daniela Yabeta (2013) e Flávio Gomes (2013) e Antônio Hilário Urquiza (2017). Essas contribuições teóricas oferecem subsídios fundamentais para a análise crítica da implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de História, bem como para a valorização da cultura e da memória afro-brasileira no contexto escolar.

Anderson Ribeiro Oliva (2003), se propõe a analisar a forma como a História da África e dos africanos foram representados em um dos poucos livros didáticos de História elaborados no país que abordam África com um capítulo específico. O autor nos alerta

para que possamos voltar nossos olhares para a África, pela sua incontestável relevância para a humanidade, e propõe um debate acerca do combate à discriminação racial e do ensino de História da África. Hebe Mattos (2011) se coloca como parte importante deste debate, a mesma nos alerta para um redimensionamento teórico e espacial sobre o ensino de História da África. A proposta da autora, influenciada pelas reflexões do britânico Paul Gilroy (1993), é de perceber a África, os africanos, e a identidade negra do país dentro de um contexto histórico mais abrangente: o Mundo Atlântico.

Para Kabengele Munanga (2015), a questão central que se coloca é como ensinar a história desses povos cuja historiografia oficial foi preterida e substituída pela narrativa de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo denominado sincretismo cultural ou mestiçagem. Na realidade, o que se ensina é predominantemente a história e a cultura europeias. Nesse contexto, emerge a importância de uma educação multicultural que valorize nossa rica diversidade ao incluir, na formação da cidadania, a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e dos povos indígenas brasileiros, desempenham essa função reparadora e corretora.

Amílcar Araújo Pereira (2012) propõe-se a discutir o processo de criação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório, no Brasil, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Este marco legal é resultado da atuação do movimento negro brasileiro. Pereira também busca refletir sobre os desafios contemporâneos que se impõem ao processo de implementação dessa lei, a partir das perspectivas de lideranças do movimento negro brasileiro entrevistadas por ele nos últimos anos. O processo histórico que culminou na criação da referida lei é extenso e complexo, sendo o movimento social negro seu protagonista indiscutível. Uma vez estabelecida a legislação, o passo seguinte, ainda mais complexo, é a sua implementação em um país tão desigual e diverso como o Brasil.

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) discutem neste artigo os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003". Esta investigação, apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas

na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras. O estudo apresenta os dilemas, desafios e limitações do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira.

De maneira irregular e bastante complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – revela-se imprescindível para compreender os desafios das políticas públicas em educação e a diversidade, além de oferecer novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

Os estudos de Hebe Mattos, Keila Grinberg e Martha Abreu (2019) apresentam reflexões e resultados no campo da pesquisa da história pública e do ensino de história, que permitem subsidiar estratégias e atitudes de combate ao racismo. Destacam e valorizam a construção de parcerias entre a universidade, a escola e as comunidades quilombolas. Lorene dos Santos (2010), nos chama a atenção para à emergência de implementarmos uma legislação educacional que possa tratar da diversidade sociocultural nos currículos escolares, enfatizando a Lei nº10.639/03.

Manuela Areias Costa e Luciano Pereira da Silva (2020), analisam a relação entre festas, patrimônio cultural lutas políticas por meio das festividades realizadas em comunidades quilombolas mato-grossenses, como as de São Benedito e São Gonçalo, dos Quilombos São Benedito e Coitinho, localizados no município de Poconé, e as de São Benedito, dos Quilombos Morro do Cambambi e Itambé, situados em Chapada dos Guimarães. Em relação aos quilombos de Mato Grosso do Sul, João Batista Souza (2021) analisa os processos e as formas de resistência das comunidades quilombolas em Corumbá.

As contribuições de Antonio Hilario Aguilera Urquiza e Lourival dos Santos (2017), se apresentam no seu texto, a política de regularização fundiária em algumas comunidades quilombolas, com base nos resultados do projeto de pesquisa "Políticas Públicas em Comunidades Quilombolas de Mato Grosso do Sul". O objetivo do projeto foi realizar um diagnóstico sobre a regularização dos territórios tradicionais. A análise abrangeu as políticas públicas implementadas nessas comunidades nos últimos 10 anos, com foco na situação atual dos processos de reconhecimento, delimitação, titulação e demarcação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. Os dados indicam que atualmente existem aproximadamente 30 comunidades quilombolas em Mato Grosso do

Sul, quase todas identificadas e formalizadas pela Fundação Cultural Palmares. Os autores concluem que garantir o direito à titulação das terras significa devolver às comunidades a possibilidade de permanência definitiva em seus territórios, promovendo maior autonomia e conscientização de seus direitos.

A estrutura da dissertação organiza-se em três capítulos que se articulam de maneira complementar. O “Capítulo I — A Lei nº 10.639/03: Reflexões sobre os Impactos e Desafios para o Ensino de História” examina o contexto de criação da legislação, seus avanços e limites, bem como os desafios enfrentados na implementação de uma educação antirracista no Brasil. O debate é pautado em referenciais teóricos que problematizam as práticas escolares e o currículo à luz das relações étnico-raciais.

O “Capítulo II — A História dos Quilombos e o Patrimônio das Comunidades Quilombolas” apresenta uma discussão sobre a construção histórica dos quilombos como espaços de resistência e autonomia, enfatizando a luta pela preservação do patrimônio cultural material e imaterial das comunidades remanescentes de quilombos. A abordagem conecta passado e presente, mostrando como essas comunidades continuam enfrentando processos de desterritorialização e invisibilização.

Por sua vez, o “Capítulo III — Lugares de Memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem: uma Proposta Didática” centra-se na sistematização dos lugares de memória da Comunidade Jarcem, propondo a utilização do Inventário Participativo como estratégia pedagógica de valorização da história local e de promoção da educação antirracista. Nesse capítulo, são detalhadas atividades práticas sugeridas para a educação básica, como oficinas de oralidade, criação de maquetes, exposições culturais e rodas de conversa.

Assim, esta dissertação pretende contribuir para o fortalecimento do ensino de História em uma perspectiva crítica e plural, reafirmando o compromisso da escola com a promoção da igualdade étnico-racial, o respeito à diversidade e a justiça social, a partir do reconhecimento dos lugares de memória e das trajetórias de resistência quilombola.

1. CAPÍTULO I - A LEI Nº 10.639/03 - REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo pretendemos refletir sobre os impactos e desafios para o ensino de História no que se referente à inclusão dos tópicos de História da África e dos africanos, da experiência e cultura negra brasileira, bem como da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros nas esferas social, econômica e política relevantes à História do Brasil na educação básica, que constitui um longo e complexo debate sobre a marginalização dos negros na sociedade brasileira. Para isso, faremos uma análise crítica dos avanços e das dificuldades encontradas na implementação dessa legislação e como ela tem contribuído para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

As diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira na educação básica demandam revisões não apenas das interpretações da trajetória histórica dos negros africanos e afro-brasileiros, até então predominantemente retratada pela via da desigualdade e intolerância, gerando distorções no significado de ser negro no Brasil, mas também das práticas de ensino nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Essa legislação requer uma transformação profunda nas abordagens didático-pedagógicas tradicionais em relação aos temas de cultura africana, diáspora negra, representações do trabalho escravo, entre outros. Observa-se, assim, uma busca pela desconstrução de imagens e discursos estabelecidos ao longo da História do Brasil que impuseram aos negros uma visão marginalizada.

Sabemos que o processo de construção de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial é bem recente no Brasil. Essa mudança se inicia ao final da ditadura-civil-empresarial-militar brasileira, que ocorreu em 1985, e durante toda a década de 1990, momento em que a educação e o ensino de História passaram por transformações estruturais. Entre essas mudanças podemos destacar a introdução das noções de pluralidade cultural e relações étnico-raciais estimuladas a partir de normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996.

O eixo transversal da pluralidade cultural, explícito nos PCNs, permitiu o desenvolvimento de “[...] políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afrodescendentes” (Abreu; Mattos, 2008, p. 9). A Lei nº 10.639/2003, que

trata da obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira na educação básica, representa um marco na história da educação brasileira, pois reconhece a importância de se ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa legislação busca superar o racismo estrutural presente em nossa sociedade, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o respeito às diferenças.

Os dois marcos legais anteriormente mencionados, inseridos no campo das políticas públicas educacionais, introduziram ao ensino de História conteúdos escolares destinados a promover a equidade entre os diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Dessa forma, os aspectos da História e Cultura Afro-brasileira começaram a ser percebidos e explorados na Educação Básica, tornando-se um instrumento crucial no combate ao racismo. Este processo ocorre por meio do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade, conforme preconizado pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” de 2004.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (Brasil, 2004, p. 12).

A partir desse pressuposto, é relevante realizar as seguintes indagações: como valorizar, reconhecer e respeitar a História e Cultura Afro-brasileira no ensino de História? De que maneira o ensino, fundamentado nas políticas públicas educacionais, pode ser um instrumento de educação antirracista? Responder a essas questões não é uma tarefa simples, considerando que as mudanças ocorridas no ensino de História, a partir do final dos anos 1980, enfrentam desafios como a formação docente e os materiais didáticos.

Apesar dos obstáculos e resistências, uma possibilidade pedagógica que possa contemplar essas questões é tomar as comunidades quilombolas como objeto de ensino. Os territórios quilombolas estão distribuídos em praticamente todos os estados brasileiros, tanto em áreas rurais quanto urbanas, e abarcam uma rica diversidade histórica e cultural que pode ser abordada no ensino de História.

Assim, a aproximação entre o ensino de História e as comunidades quilombolas pode atender às demandas estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004. A Comunidade Quilombola Família Jarcem, localizada em Rio Brillhante/MS, pode servir como um recurso para o ensino de História e como uma ferramenta para a construção do protagonismo negro dessa comunidade, permitindo uma compreensão mais profunda de como ela se relaciona com a cidade de Rio Brillhante.

As pesquisas em torno das comunidades quilombolas, ganharam substancial impulso com a promulgação da Lei nº 10.639 em 2003. A comunidade fundada pela Família Jarcem, pode ser objeto de diversas pesquisas a partir da homologação desta lei, contribuindo para romper o silenciamento em torno dessa comunidade. É fundamental contemplar o quilombo Família Jarcem no ensino de História, propondo possibilidades didáticas em sala de aula.

1.1 A Disciplinarização da História e o Silenciamento das Narrativas Afro-brasileiras

Antes de discutirmos os impactos, possibilidades didáticas e desafios relacionados à Lei nº 10.639/03, convém analisarmos por que essa medida pode ser considerada uma política de reparação em relação à escravidão africana no Brasil. Para tanto, nesse primeiro momento, iremos nos dedicar a analisar a trajetória da disciplinarização da História no Brasil e como essa disciplina contribuiu para a construção de estereótipos e colaborou com silenciamentos no que tange à História da África e à Cultura Afro-brasileira, em especial, às comunidades quilombolas.

Se hoje o ensino de História pode ser considerado um instrumento de emancipação para questões étnico-raciais, no passado recente, desempenhava um papel oposto, contribuindo para a construção e fortalecimento de estereótipos negativos da população negra. Além disso, colaborava para o silenciamento da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, especialmente das comunidades quilombolas.

O processo de disciplinarização da História, ocorrido na primeira metade do século XIX, inseriu-se em um projeto de educação para o Brasil, ainda que naquele momento o acesso a essa educação fosse restrito a uma elite branca, livre e aristocrática. Para Circe Bittencourt (2018) e Thais Fonseca (2006), a constituição da disciplina de

História tinha como finalidade educacional sedimentar a construção de uma identidade nacional para o país, que acabava de se tornar independente de Portugal nesse mesmo contexto histórico.

Do século XIX até meados do século XX, a elite intelectual utilizou o ensino de História para construir e difundir a identidade nacional brasileira. A estrutura dessa identidade nacional foi elaborada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Este instituto, fundado em 1838, foi encarregado de elaborar uma história nacional, determinando as diretrizes para os programas curriculares e manuais didáticos a serem utilizados nas escolas (Fonseca, 2006). Coube ao alemão Karl Philipp von Martius, vencedor de um concurso promovido pelo IHGB, a tarefa de construir tais princípios e diretrizes. Assim, as diretrizes para a disciplinarização da História direcionavam-se para a construção da identidade brasileira a partir de parâmetros eurocêntricos e excludentes.

[...] uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um possível branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola (Fonseca, 2006, p. 46).

A formulação das diretrizes do IHGB foi fortemente influenciada pelo positivismo de Augusto Comte. Segundo o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2015), os princípios positivistas levaram os intelectuais da época a promover o esquecimento intencional dos indígenas e negros, considerados raças inferiores e obstáculos ao progresso e desenvolvimento de uma civilização na América.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva destaca que a herança da colonização europeia no Brasil era valorizada “[...] não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar” (2013, p. 02). Segundo a autora, o ensino de História serviu como um meio eficaz de disseminar essa perspectiva, contribuindo para construir preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas e negros.

Nesse contexto, a História como disciplina escolar no Brasil foi constituída, com a narrativa histórica a serviço de uma visão etnocêntrica que produziu estigmas, estereótipos e, principalmente, silenciou as histórias e contribuições culturais dos africanos e seus descendentes na formação do país. Reconhecer-se como negro no Brasil não era uma tarefa fácil, pois suas histórias e memórias foram sistematicamente

silenciadas desde a chegada dos primeiros escravizados em terras brasileiras. Negros e indígenas eram ignorados ou tratados de forma hierarquizada pelos intelectuais da época.

Segundo Abreu e Mattos,

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias (2008, p. 10).

A visão discutida sobre as relações étnico-raciais esteve presente desde o início da constituição da disciplina de História, consolidando e enraizando a ideia de uma convivência harmoniosa entre brancos, indígenas e negros. Esta suposta harmonia teria levado à mestiçagem, que por sua vez constituiu a base da identidade brasileira fundamentada na democracia racial. Tal tese, sistematizada e divulgada por Gilberto Freyre em sua obra "Casa-grande & Senzala" (1933), sustenta que o povo brasileiro surgiu do entrelaçamento idealizado das matrizes culturais (indígena, branca e negra), promovendo a narrativa de que a miscigenação ocorrida no Brasil resultou de uma "escravização benevolente". De acordo com Munanga (2015, p. 30):

O aparecimento em cena de Gilberto Freyre influenciara fortemente a imagem de um Brasil construído sobre relações harmoniosas entre brancos e as outras raças até então consideradas inferiores, sendo a mestiçagem essa prova eloquente da harmonia entre as raças.

Conforme argumentou Freyre, a miscigenação observada no Brasil resultou das relações sociais amistosas e pacíficas entre os senhores e os escravizados, em um processo de equilíbrio de antagonismos. Para Freyre, "[...] 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" (2003, p. 33).

Nilma Lino Gomes (2005) observa que, entre as décadas de 1930 e 1950, a interpretação de Gilberto Freyre sobre a realidade social e racial do Brasil extrapolou as fronteiras nacionais, contribuindo para consolidar o "mito da democracia racial".

A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo (GOMES, 2005, p. 59).

A escola e o ensino de História foram espaços onde o "mito da democracia racial" foi, conforme argumentado por Lourival dos Santos (2019), reiterado incessantemente.

Desde as séries iniciais até o término da educação básica, essa narrativa sustentava a ideia de harmonia no processo de formação da sociedade brasileira, difundindo a concepção de que no Brasil a sociedade é inclusiva para todas as culturas e isenta das tensões raciais observadas em outros países. Segundo Santos, "[...] a percepção que temos de nossa história é de um colonizador branco ativo que toma a iniciativa da empreitada civilizadora e que enfrenta a resistência de índios perigosos e de negros rebeldes, ambos preguiçosos, indolentes" (2019, p. 146).

Para Santos, a constante repetição do "mito da democracia racial" no ensino de História contribuiu para a negação do racismo em relação aos negros e reforçou estereótipos. De acordo com Gomes, o "mito da democracia racial" pode ser compreendido como uma corrente ideológica, construída com o objetivo de negar o racismo e perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (Gomes, 2005, p. 57).

A historiadora Manuela Areias Costa (2018) argumenta que a historiografia dominante, sustentada pelo "mito da democracia racial", começou a ser revisada apenas no final da ditadura civil-militar. Este processo de revisão de conceitos e narrativas foi articulado a partir de diversas bases teóricas: os estudos antropológicos, que promoveram uma significativa reavaliação ao ampliar os objetos de estudo, as fontes e a valorização do indivíduo como agente transformador; a História Social desenvolvida na Inglaterra, particularmente a "história vista de baixo" proposta por Edward P. Thompson, que

enfaticava a valorização, percepção e atuação dos indivíduos nos processos históricos; a Micro-história italiana, representada principalmente por Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, focada na análise de elementos históricos em escala reduzida para compreender um panorama mais amplo; e a História Social do sul dos Estados Unidos, através dos trabalhos de Hebert Gutman e Eugene Genovese, que examinaram as ações autônomas dos escravizados no contexto da vida familiar e cultural.

No contexto da renovação dos estudos sobre escravidão, abolição e pós-abolição, a historiografia hegemônica foi questionada, incentivando a realização de pesquisas, artigos, dissertações e teses em diálogo com a bibliografia estrangeira. Segundo Anderson Oliva (2003), este processo de mudanças, também observado por Areias Costa (2018), ocorreu nas duas últimas décadas do século XX.

Se o ensino de História no Brasil passou por uma profunda transformação nos últimos vinte anos [...] Da criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as mudanças no ensino da disciplina foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Porém, os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re)significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula (Oliva, 2003, p. 424).

O processo de renovação na historiografia, identificado por Costa (2018) e Oliva (2003), deu início à atualização dos materiais didáticos destinados à educação básica. Fonseca (2006) aponta que, em Minas Gerais, foi implementado um programa curricular que sistematizou as expectativas em torno de um ensino de História crítico, reflexivo e democrático durante o período de redemocratização. Desenvolvido em 1986, este programa influenciou a criação de novos materiais didáticos que alcançaram distribuição nacional.

Embora esses novos materiais didáticos tenham promovido um ensino de História mais crítico, Areias Costa ressalta que "[...] muitos livros didáticos continuaram (e ainda continuam) representando o negro como mão de obra cativa e força bruta, sem levar em consideração os aspectos culturais que já traziam da África na diáspora" (2018, p. 136). Portanto, é evidente que as mudanças no ensino de História ainda não abordavam adequadamente as relações étnico-raciais, perpetuando o silenciamento da história e da cultura afro-brasileira.

Se num primeiro momento a nova história a ser ensinada nas escolas apoiava-se teoricamente no materialismo histórico – e o momento político favoreceu, sem dúvida, essa escolha -, logo no final dos anos 80 e início dos 90 a historiografia brasileira acelerava um significativo processo de renovação, expondo a influência cada vez mais nítida da chamada ‘nova história’ (Fonseca, 2006, p. 65).

Como destacado por Fonseca (2006), a década de 1990 aprofundou o processo de mudança no ensino de História, influenciada por novas tendências na historiografia. Para Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza, o processo de revisão no ensino de História também partiu de pressões do Movimento Negro contra narrativas racistas. De acordo com Pereira e Roza, a renovação evidenciou

[...] reconfigurações no ensino de história [...] que, certamente, vêm positivar a silenciada e/ou sub-representada história africana e afro-brasileira. Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante, certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda antirracismo (Pereira; Roza, 2012, p. 92).

Além das transformações no ensino historiográfico, os anos 1990 foram caracterizados por um movimento social abrangente, influenciado por diferentes manifestações no Brasil, tais como os movimentos indígena e negro, que demandavam uma educação pautada no respeito à diversidade cultural e histórica. Nesse contexto, as políticas educacionais brasileiras foram profundamente influenciadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Segundo Bittencourt (2018, p. 142), observa-se mudanças significativas com a introdução de novos conteúdos históricos, alinhados ao compromisso de formação de uma cidadania democrática.

A partir das reivindicações dos movimentos sociais e da renovação historiográfica sobre a escravidão e o pós-abolição, surgiram discussões e reflexões acerca da educação das relações étnico-raciais no ensino de História. Esse processo metodológico buscou resgatar as memórias daqueles marginalizados pela história, visando o reconhecimento de uma identidade e a valorização das expressões culturais e protagonismos próprios de uma cultura moldada no período escravocrata, porém presente também no pós-abolição. Nesse contexto, o ensino de História assumiu uma posição desafiadora e relevante, uma vez que, de acordo com Gomes (2005, p. 149), "[...] abordar questões de valores e

identidades, implica lidar com temas sensíveis e subjetivos, levando-nos a refletir sobre diversas questões presentes no âmbito educacional".

A partir desse processo de resignificação do ensino de História, outras perspectivas teóricas começaram a ser utilizadas. Destacam-se o Marxismo e a História Nova, que passaram a influenciar os livros didáticos, levando a abordagens econômicas estruturais e temáticas dos conteúdos tratados ou determinados pelo currículo. O ensino de História deixou de ter um viés positivista, caracterizado pela memorização de datas, nomes de heróis, longas listas de presidentes e personagens, e por uma abordagem política muito limitada e pouco atraente, com um eurocentrismo dominante na História Geral e uma exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Esses conteúdos eram apresentados com pouca ou nenhuma reflexão crítica dos eventos, sem permitir a participação das pessoas comuns nos fatos históricos.

É relevante destacar o papel fundamental do Movimento Negro no Brasil, que tem atuado de forma incansável na promoção de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo estrutural em diversas áreas, como educação, saúde, habitação e trabalho. Um exemplo notável de políticas afirmativas é a implementação das chamadas "cotas" para negros nas universidades, uma iniciativa que permitiu a milhares de jovens negros e de comunidades periféricas acessar o ensino superior, garantindo a esses grupos um protagonismo que lhes foi negado ao longo de nossa história.

Outra conquista significativa do movimento negro e indígena brasileiro, senão a mais importante, foi a homologação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Essa conquista vem sendo o principal instrumento de combate ao racismo, por meio do reconhecimento, valorização e respeito a diversidade, como preconizam as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais" de 2004:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (Brasil, 2004, p. 12).

1.2 Políticas de Reparação e os Caminhos para uma Educação Antirracista

Diante dessa nova realidade, o ensino de História enfrenta diversos desafios para se tornar um instrumento eficaz na promoção de uma educação antirracista. Entre esses desafios, destacam-se a formação docente, a qualidade dos materiais didáticos e a falta de vontade política de alguns gestores escolares, entre outros aspectos. Superar essas adversidades não é uma tarefa fácil. Uma alternativa promissora que tem sido amplamente utilizada é a aproximação da comunidade escolar com as comunidades quilombolas, construindo, assim, um ensino de História sobre a cultura afro-brasileira que seja mais dinâmico e interessante para os estudantes.

A evolução das abordagens na historiografia e no âmbito educacional acerca da História das relações étnico-raciais ganhou significativa relevância nos primeiros anos do século XXI. Conforme apontado por Abreu e Mattos (2011, p. 1), a promulgação da Constituição brasileira de 1988 representou um marco para o avanço das políticas de reparação em relação ao período da escravidão africana no Brasil. Pereira (2012) destaca a influência do Movimento Negro na batalha pela implementação de políticas de reparação no contexto educacional do país. De acordo com o pesquisador,

[...] o próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente dos currículos de história (Pereira, 2012, p. 115).

A consolidação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras teve início com a promulgação da lei federal nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Esta legislação trouxe alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao acrescentar os artigos 26-A, 79-A e 79-B (Brasil, 2003). O artigo inicial da lei estabelece a necessidade do ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas. Além disso, ressalta-se a importância da integração desses

conteúdos em todo o currículo escolar, com destaque para a disciplina de História. Outro ponto relevante é a definição do conteúdo programático, que deve abranger:

[...] 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 (Brasil, 2003).

Antes da promulgação, o dispositivo legal foi alvo de duas objeções no que tange ao teor do artigo 79-A. Segundo Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2012), o primeiro veto foi em relação à parcela de 10% do conteúdo programático anual dedicado à temática africana e afrodescendente, sob a alegação de inconstitucionalidade desse percentual. Já o segundo veto, "[...] estava relacionado à proposição acerca dos programas de aprimoramento destinados aos docentes, os quais deveriam envolver a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das instituições de ensino superior e demais organizações de pesquisa" (Pereira; Silva, 2012, p. 8). A objeção a esse dispositivo considerou que o artigo abordava assunto alheio ao seu propósito, ou seja, mencionava programas de aprimoramento no contexto da LDB, sem fazer menção alguma em seu conteúdo sobre a capacitação docente.

A Lei nº 10.639/03 demandou aproximadamente cinco anos, entre trâmites nas comissões da Câmara dos Deputados e no Senado Federal, para ser promulgada. O projeto de Lei nº 259 de 1999, que deu origem à modificação na LDB, apresentava como justificativas.

O texto aborda vetos relacionados à Lei nº 10.639/03, que trata da temática africana e afro-brasileira na educação. Os vetos foram analisados sob a perspectiva da inconstitucionalidade e da matéria estranha ao objeto da lei.

[...] a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado saber universal [...] por isso torna-se imprescritível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares [...] assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem a aproximação do negro da sua identidade étnica [...] a discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira [...] o Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura

branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do país (Diário Da Câmara Dos Deputados, 1999, p. 233).

Segundo as análises de Sales Augusto dos Santos (2005, p. 34), a legislação federal revela uma sensibilidade às demandas históricas dos movimentos negro e antirracistas no Brasil. No entanto, também denota uma lacuna no comprometimento efetivo com a sua execução. O cerne da crítica de Santos (2005) reside na ausência de obrigatoriedade dos cursos de graduação, especialmente na área de licenciatura, em formar adequadamente os professores da educação básica para abordar os conteúdos determinados pela lei. Isso se configura como um empecilho significativo para a efetivação da normativa no ensino de História, visto que, segundo Santos (2005), a responsabilidade recai unicamente sobre os ombros dos docentes e gestores escolares.

José Ricardo Oriá Fernandes (2005) destaca que a Lei nº 10.639/03 foi um marco crucial para o ensino de História no Brasil, ao ser concebida sob a ótica da pedagogia multicultural, com consideração à diversidade étnica e cultural do país. Entretanto, Fernandes (2005) também aponta obstáculos que dificultam a implementação da legislação no contexto educacional. Para o autor, a maioria dos professores não está devidamente preparada para abordar os temas relacionados à História da África e da Cultura Afro-brasileira, além da escassez de recursos pedagógicos que possam subsidiar o processo de ensino-aprendizagem dessas temáticas.

Já para Anderson Ribeiro Oliva (2003), as transformações na historiografia e no ensino de História não se traduziram na inclusão dos conteúdos relativos à História da África. O autor identifica como um dos entraves para a inserção dessas temáticas no ensino a formação deficitária dos professores, uma vez que muitos cursos de graduação carecem de disciplinas voltadas para esse campo específico do conhecimento. Oliva defende que para superar tais desafios, é imprescindível um esforço conjunto.

A obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial — traduções e publicações—para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares são medidas que tendem a aumentar o interesse pela História do Continente que o Atlântico nos liga. Talvez assim, em um esforço coletivo, as coisas tendam a mudar (Oliva, 2003, p. 456).

Além das normativas mencionadas anteriormente, a legislação de número 10.639/03, em seu artigo 79-B, instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como

o "Dia Nacional da Consciência Negra". Segundo Petrônio Domingues (2007), a definição desta data atendeu à reivindicação do Movimento Negro, que a partir da década de 1970 passou a reafirmar o 20 de novembro como um dia de luta e resistência da comunidade afro-brasileira, enquanto o 13 de maio sofreu uma ressignificação histórica a partir desse movimento.

O dia 13 de maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU (Movimento Negro Unificado) passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo de resistência à opressão racial. Para os ativistas, "Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou" (Domingues, 2007, p. 115).

Segundo Munanga (2015), a data de 13 de maio de 1888, quando a Lei Áurea aboliu oficialmente a escravidão no Brasil, é historicamente significativa, mas carrega uma ambiguidade inerente. Embora a lei tenha marcado o fim da escravidão no âmbito jurídico, ela não se traduziu em uma inclusão social efetiva para os libertos. Munanga observa que "[...] por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança" (2015, p. 28). Domingues (2011) complementa esta visão ao afirmar que o 13 de maio de 1888 possui múltiplos significados e sentidos. Apesar de não ter conferido plena cidadania aos negros, a data passou a orientar "[...] as ações de muitos negros, conferindo sentido à sua vida cotidiana, aos seus mitos, ritos e ideais" (2011, p. 42). Assim, apesar dos esforços do Movimento Negro em promover o 20 de novembro como uma data cívica significativa, diversas comunidades, incluindo a Comunidade Quilombola Tia Eva, continuam a celebrar e comemorar o 13 de maio.

A institucionalização de datas cívicas, como o 20 de novembro, como ferramentas para a construção identitária, enfrenta várias críticas. Pereira e Roza (2012) argumentam que abordar a História e Cultura Afro-brasileira apenas em datas comemorativas pode reforçar estereótipos ao invés de desmantelá-los. Para contrapor essa tendência, Abreu e Mattos sugerem que essas datas, como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), o 13 de maio (Dia da Abolição da Escravidão) e o 21 de março (Dia Internacional contra a Discriminação Racial), sejam tratadas de forma que:

Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar,

de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente (Abreu; Mattos, 2008, p. 16).

Dessa forma, ao se integrar a História e Cultura Afro-brasileira de maneira sistemática e crítica no currículo escolar, é possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e que contribua para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

A incorporação do 20 de novembro como “dia da consciência negra” atendeu parte da demanda do Movimento Negro. De acordo Domingues, o Movimento Negro se constituiu na “[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade [...] provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizaram no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (2007, p. 101). Ainda de acordo com o autor citado, a luta dos negros e a miragem por direitos teve início no contexto da abolição da escravatura e, ao longo da temporalidade, apresentou diferentes trajetórias.

A incorporação do 20 de novembro como “dia da consciência negra” atendeu parte da demanda do Movimento Negro. De acordo Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro se constituiu na “[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade [...] provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizaram no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Ainda de acordo com o autor citado, a luta dos negros e a miragem por direitos teve início no contexto da abolição da escravatura e, ao longo da temporalidade, apresentou diferentes trajetórias.

Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão. [...] A maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender aos negros os direitos da cidadania (Costa, 2008, p. 137).

Partindo do exposto, observa-se que nem mesmo a abolição da escravatura conseguiu criar condições efetivas para a inclusão social dos libertos. Conforme argumentam Abreu e Mattos (2008), a Lei Áurea de 1888 encerrou formalmente a escravidão, mas não proporcionou os meios necessários para integrar plenamente os ex-escravos à sociedade. Florestan Fernandes (1955) propôs a necessidade de uma “segunda

abolição” no Brasil. Enquanto a "primeira abolição" libertou formalmente os negros da escravidão, a segunda abolição implicaria a inclusão social desses indivíduos por meio do acesso à educação. Nessa perspectiva, o Movimento Negro, influenciado pela Escola Paulista de Sociologia, passou a advogar que a educação seria o caminho para superar as desigualdades sociais no Brasil, configurando assim o conceito de “segunda abolição” defendido por Fernandes.

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social [...] o Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão socio-racial a que estavam submetidos (Santos, 2005, p. 21).

Ao longo do tempo, a militância e os intelectuais negros dentro do movimento passaram a perceber que apenas proporcionar acesso à educação à população afro-brasileira não seria suficiente para promover a ascensão social, tampouco para reduzir ou eliminar as discriminações e desigualdades sociais no país. A partir dessa compreensão, o Movimento Negro começou a confrontar as narrativas e representações que desvalorizavam, silenciavam e estereotipavam a história e a cultura negra nos sistemas de ensino.

Na década de 1970, o Movimento Negro estabeleceu as bases para a construção de uma organização que unificasse toda a luta contra o racismo no Brasil (Pereira, 2012, p. 112). Apesar das pequenas variações internas devido à diversidade dos grupos, foi nesse contexto que se denunciou o "mito da democracia racial". Na “Carta de Princípios” do Movimento Negro Unificado (MNU) de 1978, havia uma demanda fundamental: a reavaliação do papel do negro na história do Brasil (Pereira, 2012, p. 113).

Segundo Domingues (2007), a reivindicação do Movimento Negro, mencionada no parágrafo anterior, foi formulada durante a terceira fase de sua história, que se estendeu do final da década de 1970 até os anos 2000. Para Domingues, essa fase foi caracterizada por uma intensa mobilização social e política em prol da valorização e reconhecimento das contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira.

[...] o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (Domingues, 2007, p. 115).

Nesse contexto, o Movimento Negro começou a exigir do Estado brasileiro a inclusão da história do continente africano e dos africanos nos currículos escolares. A demanda por essa inclusão visava combater a discriminação racial e a disseminação de ideias racistas e estereotipadas nas escolas, promovendo uma imagem positiva da identidade negra no Brasil.

Durante a década de 1970, militantes e ativistas negros utilizaram diversas formas de expressão cultural, como poesia, música, dança, teatro, biografias de figuras históricas, pintura e produções audiovisuais, para fomentar um processo de etno-identificação no Brasil. Nesse contexto, a história do quilombo dos Palmares e seu líder Zumbi se tornou um símbolo central de luta e resistência da população negra contra a escravidão.

A data de celebração do Movimento Negro Unificado (MNU) passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi de Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública (Domingues, 2007, p. 115).

Na década de 1980, representantes de diversas entidades do Movimento Negro de diferentes estados do Brasil apresentaram uma série de reivindicações à Assembleia Nacional Constituinte de 1987. Dentre as demandas relacionadas à educação, destacava-se a de que “[...] o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira” (Santos, 2005, p. 24).

Antes mesmo da promulgação da lei federal de 2003, diversos municípios implementaram políticas de reparação no ensino para atender às demandas do Movimento Negro. Exemplos incluem a Bahia em 1989, Belo Horizonte em 1990, Porto Alegre em 1991, Belém e Aracaju em 1994, São Paulo e Brasília em 1996, e Teresina em 1998 (Santos, 2005). Os debates e reflexões promovidos pelo Movimento Negro, bem como as subsequentes revisões historiográficas sensíveis à História e Cultura Afro-brasileira,

culminaram na promulgação da Lei nº 10.639/03. Embora tardia, essa medida iniciou uma política de reparação no ensino.

Para dar continuidade às políticas afirmativas no ensino iniciadas com a Lei nº 10.639/03, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) pelo MEC. A SEPPIR visava implementar "[...] um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro" (Brasil, 2004, p. 5).

Conforme Abreu e Mattos (2008), a partir da década de 1990, as determinações legais voltadas para o ensino, como a LDB e os PCNs, tinham como pressupostos a "vontade de democratização e correção das desigualdades históricas na sociedade brasileira" (Abreu; Mattos, 2008, p. 6). Para estabelecer diretrizes coerentes com a Lei nº 10.639/03, a SEPPIR foi encarregada de elaborar as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais", que foram desenvolvidas em 2004.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

A própria apresentação das "Diretrizes" indica as desigualdades entre brancos e negros na educação para justificar a atuação do estado na promoção de políticas de reparação no ensino. Segundo Abreu e Mattos (2008, p. 41), o texto desse documento "[...] trouxe aos profissionais de história, professores e pesquisadores, novos desafios". De acordo com as "Diretrizes", o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos demandam

[...] mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 11-12).

A Lei nº 10.639/03, ao tornar obrigatório um conteúdo específico no currículo educacional, foi complementada pelas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", que forneceram as orientações necessárias para a implementação efetiva da lei. Essas diretrizes orientavam professores, instituições de ensino e autores de manuais didáticos a integrarem três eixos fundamentais no ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira: 1) a conscientização política e histórica da diversidade, situando os conceitos de valorização, superação, desconstrução e diálogo; 2) o fortalecimento de identidades, promovendo noções de afirmação, ruptura, esclarecimento e ampliação; 3) o combate ao racismo, fundamentando conceitos voltados para a crítica, responsabilidade, patrimônio e oralidade. Segundo o documento, tais diretrizes eram essenciais para garantir a eficácia da lei e fomentar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 21).

Considerando que as "Diretrizes" de 2004 orientam o ensino de História a valorizar e reconhecer "[...] acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade" (Brasil, 2004, p. 20), a investigação sobre o protagonismo quilombola no estado de Mato Grosso do Sul, exemplificada pela Comunidade Quilombola Família Jarcem, alinha-se com tais orientações. As "Diretrizes" promovem a abordagem da História local, incentivando o estudo da história e da cultura das associações que se identificam como organizações negras, como os remanescentes de quilombos.

[...] o incentivo ao trabalho com a história local, buscando conhecer a história das associações que se identificam enquanto organizações negras [...] o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas etc.) por ele acionadas (Abreu; Mattos, 2008, p. 15).

Conforme argumentam Abreu e Mattos (2008), as "Diretrizes" sugerem que o ensino de História, em conformidade com a Lei 10.639/03, priorize as iniciativas e organizações negras. Para as historiadoras, o foco no ensino de História sobre essas organizações pode facilitar o reconhecimento das tradições e experiências dos grupos estudados. As "Diretrizes" propõem que esse reconhecimento pode ser alcançado por meio do ensino de suas manifestações culturais. Abreu e Mattos (2008, p. 16) concordam com essa abordagem, mas advertem que a historicidade das organizações negras não deve imobilizar suas manifestações culturais; ao contrário, estas devem ser abordadas como "[...] culturas vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo".

Além disso, o texto das "Diretrizes" inclui uma lista de temáticas sobre a História da África, que se conectam com as experiências dos afro-brasileiros. A intenção é apresentar uma perspectiva que não vitimize o continente africano ao ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico (Abreu; Mattos, 2008, p. 16). Nesse sentido, as "Diretrizes" recomendam que o ensino da História da África inclua tópicos como a história da ancestralidade e religiosidade africana, as contribuições das civilizações africanas para o desenvolvimento da humanidade, o papel dos africanos e europeus no tráfico de escravizados, a ocupação colonial sob a perspectiva africana, as lutas pela independência política dos países africanos, as relações interculturais e as histórias dos povos do continente africano e da diáspora, bem como a diversidade da diáspora nos dias atuais (Brasil, 2004, p. 22).

Estas recomendações suscitam a seguinte questão: Por que ensinar a História da África e a Cultura Afro-brasileira no Brasil? Kabengele Munanga (2015) inicia essa discussão com outra reflexão: É possível ensinar a História do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas distintas e desiguais? Segundo Munanga, a discussão sobre a diáspora negra no Brasil deve partir da História da África, que necessita de maior espaço no currículo do ensino de História.

Quase sempre, a África aparece em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX. A África torna-se

um apêndice ou um complemento. São poucos os livros que dão destaque à História da África (Oliva, 2003, p. 443).

Para Munanga (2015), a historiografia, por um longo período, negou ao continente africano a existência de uma história própria. Predominava a perspectiva de que a narrativa histórica da África se iniciava apenas com o contato entre os povos africanos e os colonizadores europeus. "Os ocidentais, por questões ideológicas e políticas, acabaram por alienar a identidade coletiva dos africanos. Como isso ocorreu?" (Munanga, 2015, p. 25).

Segundo o autor, o silenciamento da História e da Cultura africanas está profundamente relacionado à interpretação do filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) sobre o continente. Hegel afirmava que grande parte da África se encontrava isolada, alheia à sua própria história e em um estado de barbárie. Para ele, viver dentro da história e ter consciência dessa vivência são aspectos distintos, sendo que a África negra estaria relegada à primeira condição até que a civilização europeia fosse introduzida no continente (Munanga, 2015).

Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade a África foi rechaçada fora dela (Munanga, 2015, p. 26).

Durante um período prolongado, a interpretação de Hegel sobre a África predominou na historiografia europeia e, conseqüentemente, na brasileira. Somente no século XX, essa perspectiva começou a ser contestada por estudiosos como Leo Frobenius, Maurice Delafosse, Arturo Labriola, Michel Foucault e Cheikh Anta Diop (Munanga, 2015). Com o afastamento da visão hegeliana, aprofundaram-se as investigações sobre o continente africano.

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham? (Munanga, 2015, p. 28).

Segundo José Ricardo Oriá Fernandes (2005), aos negros foi negada a participação na construção da história e cultura brasileiras, sob a alegação de que eles não

possuíam história antes da escravização no Brasil. Apesar de sua importância na produção de riqueza nacional, em diversos momentos prevaleceram esquecimentos ou silenciamentos em relação aos afro-brasileiros. A narrativa histórica frequentemente associava os negros à preguiça, malandragem, libidinagem e vagabundagem como justificativas para sua escravização (Munanga, 2015).

Mesmo as significativas transformações observadas na historiografia ao longo do tempo não alteraram os estereótipos historicamente construídos. Oliva (2003) argumenta que, no estudo da História da África, não se observou um processo de mudança equivalente. Para o autor, um dos principais obstáculos para a inclusão dessa temática no ensino era o fato de que muitos professores, durante sua formação, nunca tiveram contato com disciplinas específicas sobre a História da África.

Para superar esses desafios, Oliva sugere um esforço coletivo, que também é mencionado no texto das "Diretrizes" de 2004. Além das diretrizes voltadas para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil, propõe-se o ensino de iniciativas e organizações negras, como as comunidades remanescentes de quilombos, a utilização de datas significativas para valorização, discussão e debate, o ensino da História da África e suas conexões com o Brasil, as manifestações culturais na diáspora africana, as contribuições científicas e filosóficas da cultura africana, e a atuação e protagonismo negro em diversas áreas. O texto ressalta a necessidade de ação conjunta entre estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, de diferentes níveis da educação básica, professores, cursos de graduação e pós-graduação, e o mercado editorial para o "[...] comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro" (Brasil, 2004, p. 26). As "Diretrizes" apontam para dimensões normativas e reguladoras no ensino das relações étnico-raciais, destacando múltiplas possibilidades para o ensino dessa temática, sem estabelecer ações uniformes e fechadas.

Conforme orientado pelas "Diretrizes" de 2004, que estabelecem que o ensino de História deve incluir "remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões" (Brasil, 2004, p. 21), o currículo de História da educação básica tem incorporado conteúdos sobre quilombos e seus remanescentes. O novo organizador curricular das escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, elaborado em 2020 e ainda em caráter provisório, inclui esta temática no currículo de História dos segundo e terceiro anos do ensino médio. No segundo ano, o documento propõe a reflexão sobre práticas e saberes agroextrativistas e

agropastoris das comunidades quilombolas, integrando os componentes curriculares de História e Geografia em torno da questão fundiária no estado. No terceiro ano, o referencial curricular abrange os quilombolas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, desde os períodos coloniais até os dias atuais. Na versão preliminar do currículo de História para o oitavo ano do ensino fundamental, datada de 2020, propõe-se a compreensão da distribuição espacial das comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul, bem como a análise das condições atuais dessa população no estado.

Apesar da inclusão dessa temática no currículo, observa-se uma carência de material didático adequado para uso em sala de aula. Os livros didáticos adotados na maioria das escolas não contemplam as temáticas propostas no currículo de História. Além disso, há uma falta de formação continuada para professores, voltada para oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o ensino dessa temática. Muitos docentes da educação básica não tiveram formação em História da África e Cultura Afro-brasileira durante a graduação. Adicionalmente, muitos professores desconhecem os quilombos em Mato Grosso do Sul ou a história da escravidão negra no estado, bem como suas manifestações culturais.

A inclusão da temática quilombola no ensino de História na educação básica reflete a sensibilidade das políticas públicas educacionais em abordar questões étnico-raciais, em conformidade com a Lei nº 10.639/03 e as recomendações das "Diretrizes" de 2004. No entanto, o ensino dessa temática enfrenta a falta de materiais pedagógicos, especialmente no que se refere ao ensino de História local. A implementação efetiva do ensino sobre quilombos depende frequentemente da iniciativa e engajamento pessoal dos professores, que precisam atuar como pesquisadores e produtores de seu próprio material didático para ensinar os conteúdos previstos no currículo.

Ao analisarmos a trajetória do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, bem como os caminhos que levaram à promulgação da Lei nº 10.639/03, identificamos diversos impactos e possibilidades que esta lei federal provocou no ensino de História. As políticas públicas educacionais atuais, especialmente a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03 e suas "Diretrizes Curriculares", constituem marcos significativos no campo educacional e na luta antirracista, abrangendo tanto a educação básica quanto o ensino superior. Sem dúvida, representam um avanço ao reconhecer a luta histórica do Movimento Negro no Brasil, cuja principal demanda era a inclusão das temáticas de

História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar. No entanto, conforme discutido, a implementação dessas diretrizes enfrenta inúmeros desafios.

O ensino das temáticas relacionadas à História da África e Cultura Afro-brasileira, além de atender a uma demanda do Movimento Negro por políticas públicas de reparação no ensino, desempenha um papel crucial na valorização da identidade e do pertencimento dos negros no ambiente escolar. De acordo com Pereira e Roza (2012), as mudanças provocadas no ensino de História visam a positivar, superando estereótipos e preconceitos que envolvem a vitimização, folclorização, violência e sub-representação da história e cultura dos negros no Brasil. “A positivação envolve, nesse contexto, tanto a afirmação do dever da memória convocado por populações e culturas sub-representadas ou silenciadas, quanto o direito à história por meio de um ensino de história renovado” (Pereira; Roza, 2012, p. 105).

Abreu, Mattos e Grinberg (2019) sugerem que os diálogos, conversas e visitas entre estudantes e membros das comunidades quilombolas podem ser caminhos para a positivação. Essa aproximação desconstrói imagens preconcebidas e cria laços de empatia e solidariedade, contribuindo para o combate ao racismo.

O contato com comunidades quilombolas e o aprendizado com lideranças negras no campo cultural e político também permitem o reconhecimento dos saberes e protagonismos das populações negras, e a compreensão da importância da diversidade cultural no mundo atual (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019, p. 31).

Pensando no dever da memória e no direito à história, esta pesquisa foi concebida com o objetivo de criar materiais e promover ações para o ensino a partir das memórias da Família Jarcem, comunidade quilombola de Rio Brilhante/MS que leva o seu nome. Os resultados da pesquisa se concretizarão na elaboração de um levantamento voltado para o ensino de História, que servirá como instrumento de aproximação, entre os estudantes da educação básica e a comunidade.

Este levantamento pretende reconhecer e valorizar a “[...] história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios urbanos e rurais” (Brasil, 2004, p. 21), que ainda carecem de visibilidade e políticas de reparação no ensino de História. Tais ações educacionais assumem o sentido de direito à reparação e do dever da memória, em razão dos apagamentos e esquecimentos a que foram submetidas as histórias, organizações e manifestações culturais negras ao longo dos séculos (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019).

2. CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS E O PATRIMÔNIO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A trajetória dos quilombos no Brasil deve ser compreendida para além de episódios isolados de resistência ao sistema escravocrata. Trata-se de uma experiência histórica complexa, marcada por formas próprias de organização social, de relação com o território e pela construção de redes de solidariedade. As comunidades quilombolas, nesse contexto, afirmam-se como sujeitos coletivos que, por meio da memória, da ancestralidade e da luta por direitos, desafiam as estruturas raciais de dominação e disputam os sentidos da história oficial. Suas práticas e narrativas contribuem para repensar a história nacional, questionando as versões hegemônicas e reivindicando novos lugares de fala no espaço público.

Não se pode olvidar da Lei de Terras que teve um impacto profundo nas dimensões históricas e sociais do país, alterando significativamente as possibilidades de acesso à terra para as camadas mais pobres da população. Os altos custos envolvidos na obtenção da escritura e a dificuldade de acesso aos cartórios tornavam esse processo praticamente inviável para muitos. Além disso, deve-se considerar que grande parte da população brasileira da época era analfabeta e não estava habituada a lidar com documentos formais, já que as relações de posse e negociação de terras eram, em geral, regidas por práticas tradicionais e informais (Santos; Pereira, 2020).

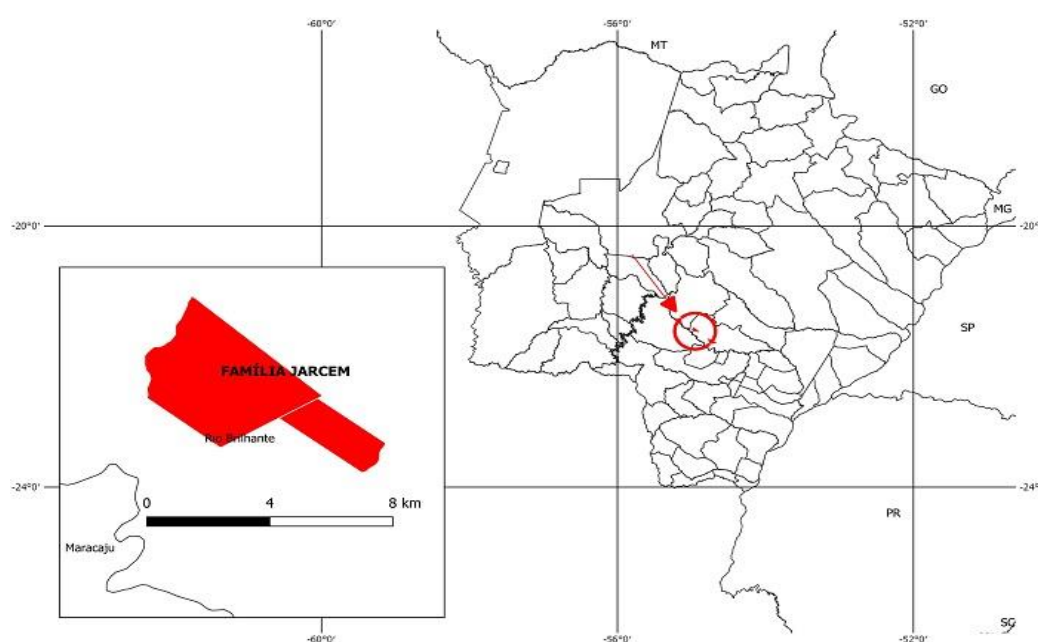
No campo do ensino de História, a abordagem sobre os quilombos tem evoluído de uma perspectiva centrada na fuga e no isolamento para uma leitura mais ampla, que reconhece as complexas organizações sociais desses grupos, suas relações com o território e seus modos próprios de significar o mundo. Tal mudança é impulsionada por pesquisadores como Clóvis Moura (1993), que destacou o quilombo como expressão da luta de classes no contexto do escravismo, Flávio Gomes (2005), que investigou a diversidade dos quilombos e suas redes sociais em diferentes regiões do Brasil, e Hebe Mattos (2005), que vinculou a memória do cativo à luta contemporânea por reconhecimento e reparação.

Nesse sentido, os quilombos não são apenas resquícios do passado escravocrata: são comunidades vivas, com projetos de futuro, práticas culturais ativas e demandas por reconhecimento social, político e territorial. A Constituição de 1988, ao estabelecer no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias o direito à terra para os

remanescentes das comunidades dos quilombos, representou um marco jurídico inédito no processo de reparação histórica e de afirmação de identidades negras no Brasil.

A vinculação entre história social, identidade e patrimônio cultural das comunidades quilombolas se expressa de forma notável na experiência de grupos como a Comunidade Família Jarcem, situada em Rio Brillhante–MS. Esse caso demonstra como, mesmo em contextos urbanos e semiurbanos, os descendentes de africanos escravizados mantêm vivas as suas referências simbólicas, construindo pertencimento, redes de solidariedade e formas de resistência à marginalização.

Mapa 1 – Família Jarcem – Município: Rio Brillhante.



Fonte: MPF

O mapa acima que foi elaborado pelo Ministério Público Federal apresenta a posição geográfica da Comunidade Quilombola Família Jarcem, localizada no município de Rio Brillhante, no estado do Mato Grosso do Sul. Essa representação cartográfica evidencia que a comunidade se encontra inserida em um contexto periurbano, circundada por áreas oficialmente urbanizadas e, simultaneamente, por trechos sob regime de uso rural. A delimitação territorial demonstrada no mapa confirma que a comunidade mantém vínculos históricos com o espaço, reforçando sua continuidade como remanescente quilombola com ancestralidade e identidade próprias.

O acompanhamento das ações voltadas à regularização fundiária das terras remanescentes de quilombos constitui um aspecto fundamental para a garantia dos direitos territoriais das comunidades quilombolas no Brasil. No caso específico da Comunidade Quilombola Família Jarcem, situada no município de Rio Brillhante (MS), destaca-se a atuação do Ministério Público Federal (MPF) por meio do procedimento nº 1.21.001.000028/2008-17, sob responsabilidade do procurador Marco Antônio Delfino de Almeida. Esse procedimento tem como objetivo monitorar as atividades do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no processo de regularização das terras pertencentes à comunidade, evidenciando a necessidade de fiscalização e de ações efetivas do Estado para assegurar o direito à terra e a preservação da identidade cultural quilombola. A atuação do MPF nesse contexto reforça a importância da implementação de políticas públicas voltadas à titulação de territórios quilombolas, garantido o cumprimento do que está previsto na Constituição Federal de 1988 e no Decreto nº 4.887/2003.

O processo de titulação de terras quilombolas em Mato Grosso do Sul reflete uma realidade nacional marcada pela lentidão e pela complexidade burocrática. Lourdes de Fátima Bezerra Carril (2017) aponta que, apesar dos avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988, que reconhece os territórios quilombolas como parte do patrimônio cultural nacional e garante o direito à posse de terras tradicionalmente ocupadas, a efetivação desses direitos tem ocorrido de forma extremamente vagarosa. No cenário brasileiro, até o ano de 2015, apenas 8,6% das comunidades quilombolas haviam recebido a titulação definitiva de suas terras, um índice que denuncia a ineficiência do Estado em cumprir os compromissos estabelecidos pela Carta Magna. Essa morosidade tem impactos significativos na vida das comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul, que continuam enfrentando ameaças à sua permanência nos territórios, muitas vezes em razão de conflitos fundiários e da expansão do agronegócio na região.

Em terras, geralmente devolutas, reproduziram seus modos tradicionais de vida camponesa, sendo a terra a base de sua organização sócio-econômica-cultural. Entretanto, por causa do processo capitalista de exploração da terra, centenas de famílias negras foram ameaçadas e expulsas de seus territórios. Caso ocorrido com a família Jarcem, há mais de 80 anos, cujo território original situa-se na região da antiga Fazenda Barra Mansa, no município de Rio Brillhante, estado de Mato Grosso do Sul (Santos; Pereira, 2020, p. 02).

As pesquisas contemporâneas sobre a escravidão e o período pós-abolição têm avançado significativamente por meio de uma abordagem interdisciplinar, integrando

conhecimento da História, Antropologia e Etnografia. Essa perspectiva possibilita um diálogo mais amplo com novas correntes historiográficas, permitindo a reconstrução das trajetórias de grupos marginalizados e a valorização de suas experiências. A interdisciplinaridade contribui para uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e políticas que marcaram a transição do trabalho escravizado para a liberdade. Além disso, essa abordagem possibilita o resgate de narrativas silenciadas, promovendo uma compreensão mais abrangente das resistências e permanências no pós-abolição. Dessa forma, os estudos recentes reforçam a importância de metodologias inovadoras para a interpretação da história afro-brasileira.

Foi rompendo com o princípio do silêncio que emergiram as “terras de preto”. Colonos e posseiros em luta pela terra ameaçada pelos processos de modernização do século XX, ao identificarem-se primeiro como “pretos” e depois como “quilombolas” tornaram-se sujeitos políticos coletivos. As metamorfoses sociais possíveis a tais atores estiveram, entretanto, firmemente ancoradas na associação entre identidade camponesa e memória do cativo, seja como reminiscência familiar ou estigma. Como descendentes de escravos, reivindicavam políticas de reparação do estado brasileiro (Mattos, 2006, p. 111).

O reconhecimento formal desses territórios é essencial não apenas para a garantia da segurança jurídica das comunidades, mas também para a preservação de suas práticas culturais e de seus modos de vida, que são intrinsecamente conectados ao espaço territorial. A superação dessas barreiras exige não apenas vontade política, mas também o fortalecimento de instâncias administrativas e jurídicas capazes de acelerar os processos de titulação, garantindo justiça e reparação histórica às populações afro-brasileiras no estado de Mato Grosso do Sul.

Este capítulo busca, portanto, discutir a história social dos quilombos a partir de uma perspectiva que articule o passado e o presente, com ênfase no conceito de patrimônio cultural como direito coletivo. Ao examinar os aspectos históricos, simbólicos e políticos que envolvem a memória e a identidade quilombola, a intenção é ampliar a compreensão do papel dessas comunidades na formação da sociedade brasileira e destacar sua relevância para as práticas de ensino de História e educação antirracista na atualidade.

2. 1 A História Social dos Quilombos: da Fuga à Territorialidade

Durante grande parte do século XX, a historiografia brasileira tradicional contribuiu para o silenciamento das formas de resistência negra à escravidão e à marginalização social. Ao privilegiar uma narrativa que colocava os negros como objetos da história – e não como sujeitos históricos –, essa tradição ignorou a complexidade das formas de organização social e política desenvolvidas pelos africanos escravizados e seus descendentes (Santos, 2011).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, sobretudo com a produção de autores como Clóvis Moura (1993), a história dos quilombos passou a ser reinterpretada sob uma ótica crítica, que valoriza o papel das resistências negras como expressão de luta de classes, de combate à opressão racial e de afirmação da dignidade humana. Moura rompe com o modelo reducionista da fuga individual, enfatizando que o quilombo era uma resposta coletiva à violência do sistema escravista e uma forma concreta de reinvenção da vida em liberdade (Moura, 1993, p. 67).

Na mesma linha, Hebe Mattos (2005) propõe compreender os quilombos como processos históricos de longa duração, que não se encerraram com a abolição em 1888. Segundo a autora, é necessário articular a memória do cativo com as lutas contemporâneas por reconhecimento e território, sendo o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) um marco jurídico nesse processo. Como afirma Moura (2005, p. 106):

A aprovação do artigo sobre os direitos territoriais das comunidades dos quilombos culminou, assim, em todo um processo de revisão histórica e mobilização política, que conjugava a afirmação de uma identidade negra no Brasil à difusão de uma memória da luta dos escravos contra a escravidão.

Para compreender a redação do Artigo 68 e sua inclusão nas disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, é necessário considerar o fortalecimento dos movimentos negros ao longo da década de 1980, bem como a revisão crítica da memória pública sobre a escravidão e a abolição promovida por esses grupos. Em oposição à tradicional imagem da princesa Isabel como libertadora benevolente de escravizados submissos — difundida durante décadas nos livros didáticos —, os movimentos passaram a enfatizar a crueldade e a violência do sistema escravista, ressaltando as diversas formas de resistência negra, sobretudo a fuga e a formação de quilombos. Em uma interpretação

restritiva do dispositivo constitucional, apenas os descendentes de acampamentos de escravos fugidos seriam contemplados pela nova legislação (Abreu; Mattos; 2011, p. 02).

É a partir dessa perspectiva que os quilombos devem ser entendidos como experiências de resistência e lutas por direitos fundamentais, o que nas palavras de Daniela Yabeta e Flávio Gomes (2005, p. 79 - 80):

Nas últimas duas décadas, dois temas fundamentais da sociedade brasileira (e do pensamento social do século XX) se cruzaram em termos de lutas sociais, políticas públicas e ações judiciais: a questão agrária e as políticas de promoção da igualdade racial. Lutas históricas pela reforma agrária ganharam, desde o final da década de 80, mais e outros capítulos com a mobilização das comunidades remanescentes de quilombos. Segundo a Constituição de 1988, caberia ao Estado brasileiro reconhecer, certificar, demarcar e titular as terras das comunidades remanescentes de quilombos espalhadas de norte a sul do País. Embates jurídicos e acadêmicos, mobilizações dos movimentos sociais e reações de setores ruralistas foram constantes. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, do INCRA e de outros órgãos e instituições, estima-se que existam hoje no Brasil cerca de 5.000 comunidades, sendo que aproximadamente 193 tiveram a sua titulação finalizada. Após oito anos de tramitação, em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal começou a julgar a ação direta de inconstitucionalidade (Adin) contra o Decreto presidencial 4.887/2003, regulamentando a titulação das terras dos quilombolas. Os principais embates em torno desta Adin (ação movida pelo partido Democratas, o DEM) giram em torno da contestação dessa regulamentação. Há alegações sobre o suposto caráter inconstitucional e a superposição legislativa da regulamentação. Mais do que uma disputa política com desdobramentos parlamentares, estão em jogo perspectivas de identidade, territorialização e autorreconhecimento das comunidades quilombolas. Quem define que uma comunidade rural negra é remanescente de quilombo? Tão somente sua história, cultura, memória social e identidade autodeclarada de sua população? Ou a burocracia do Estado, com ações de comprovação documental, perícia e laudos antropológicos, históricos ou arqueológicos?

A citação em questão oferece uma contribuição significativa para a análise das tensões que permeiam o processo de reconhecimento legal dos territórios quilombolas no Brasil contemporâneo, ao articular dois eixos estruturantes das lutas sociais no país: a questão agrária e as políticas de promoção da igualdade racial. Ao enfatizar a centralidade que a mobilização das comunidades quilombolas adquiriu a partir do final da década de 1980, o trecho evidencia o papel da Constituição Federal de 1988, sobretudo por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), como um marco jurídico e político na consolidação dos direitos territoriais desses grupos. No mesmo sentido, ratificando a ideia, Urquiza e Santos (2017, p. 235) aduzem que:

Com a Constituição Federal de 1988, em especial por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), as comunidades quilombolas foram, oficialmente, reconhecidas pelo Estado brasileiro e tiveram a afirmação de seus direitos sobre os territórios tradicionalmente ocupados, sendo mais tarde o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) o órgão federal responsável pela operacionalização dessa nova política pública, qual seja, a regularização fundiária dos territórios quilombolas.

Entretanto, a efetivação desses direitos tem sido historicamente marcada por entraves institucionais, disputas políticas e processos judiciais, como exemplificado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) contra o Decreto 4.887/2003, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM). Essa ação judicial ilustra a complexidade do campo político e jurídico em torno da regulamentação dos direitos quilombolas, revelando que os obstáculos à titulação das terras vão além da mera aplicação legal e envolvem disputas simbólicas, epistemológicas e ideológicas.

Nesse contexto, o embate central reside na definição dos critérios para o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo: estariam essas definições ancoradas na autodeclaração, na memória coletiva e nas práticas culturais das próprias comunidades, ou dependeriam exclusivamente da validação técnica e documental por parte do Estado, através de laudos antropológicos, registros históricos e perícias oficiais? Essa tensão revela um conflito entre os saberes locais e os discursos oficiais de reconhecimento, colocando em xeque a autoridade estatal sobre identidades que se fundamentam, sobretudo, em vínculos comunitários, tradição oral e ancestralidade.

Assim, a citação suscita uma reflexão crítica acerca do papel do Estado na mediação dessas demandas e evidencia a necessidade de repensar os limites da legalidade formal frente às exigências ético-políticas do reconhecimento de populações historicamente marginalizadas. O debate em torno da regularização fundiária quilombola ultrapassa os marcos da reforma agrária convencional e inscreve-se no campo mais amplo das reparações históricas e da justiça social, reafirmando as comunidades quilombolas como sujeitos de direito e protagonistas de sua própria trajetória sociocultural e política.

Por sua vez, João José Reis (2010, p. 158) revela que os quilombos não eram homogêneos, e suas composições variavam de acordo com as condições locais, o perfil étnico dos seus integrantes e a conjuntura social. Alguns eram altamente organizados, com divisão de tarefas, estruturas de liderança e alianças com comunidades indígenas e até com camponeses brancos pobres. Essa complexidade histórica reforça a ideia de que

os quilombos não devem ser reduzidos a simples “fugas”, mas compreendidos como projetos políticos de liberdade e autonomia coletiva.

Essa perspectiva evidencia que os quilombos constituíram formas alternativas de organização social que respondiam às necessidades de sobrevivência, resistência e reconstrução de identidades coletivas em meio a contextos extremamente adversos (Reis, 2010, p. 159). Como espaços dinâmicos, os quilombos articulavam múltiplas estratégias de convivência e adaptação ao meio ambiente, seja por meio da produção agrícola em regime de co-partilha, seja pela organização de sistemas próprios de justiça interna e defesa militar.

Além disso, o caráter interétnico de diversas comunidades quilombolas demonstra sua capacidade de estabelecer alianças pragmáticas, ampliando redes de solidariedade e reforçando suas possibilidades de resistência. Em muitas regiões, os quilombos tornaram-se polos de aglutinação para indígenas deslocados, camponeses marginalizados e outros segmentos sociais que partilhavam experiências de opressão e exclusão social (Reis, 2010, p. 160).

A pluralidade interna dos quilombos, portanto, desafia narrativas que os concebem como realidades isoladas ou estritamente étnicas. Em vez disso, reforçam a concepção de que essas comunidades elaboraram, na prática, projetos sociopolíticos complexos de emancipação, articulando heranças africanas, adaptações locais e estratégias inovadoras de organização coletiva (Reis, 2010, p. 161). Essa leitura amplia a compreensão da história da resistência negra no Brasil, deslocando o foco da fuga individualizada para o protagonismo coletivo na construção de novas sociabilidades e territorialidades insurgentes.

Em linha de pensamento semelhante, Lourival dos Santos (2017, p. 239), destaca que em Mato Grosso do Sul, a discussão sobre a identidade quilombola evidenciou um conflito entre o Instituto Histórico e Geográfico do estado e a Fundação Cultural Palmares, uma vez que, em 2008, o Instituto divulgou um parecer alegando não reconhecer a existência de núcleos remanescentes de quilombolas no território estadual. Em contrapartida, a Fundação Palmares certificou, até 2017, 22 comunidades como remanescentes de quilombos.

Em seu artigo intitulado “Por Uma História do Negro no Sul Do Mato Grosso: história oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana

no cerrado brasileiro”, Lourival (2017), propõe justamente a construção de uma nova narrativa para a história da população negra na região, estabelecendo um diálogo entre as experiências das comunidades quilombolas e a produção acadêmica, com o objetivo de reposicionar os negros como protagonistas do processo de ocupação do sul do antigo Mato Grosso. Tal abordagem possui implicações diretas na formulação de políticas públicas voltadas ao atendimento dessas comunidades, em meio a disputas com interesses políticos e econômicos consolidados.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, Lourival dos Santos (2017, p. 239) contribui ao propor uma “[...] nova narrativa para a história do negro na região [...]”, ressaltando que essas populações não apenas resistiram, mas também produziram saberes, linguagens e estruturas comunitárias em pleno diálogo com o ambiente onde viviam. Para ele, a análise das comunidades quilombolas exige deslocar o olhar do centro para a periferia, reconhecendo os sujeitos históricos que foram, durante séculos, invisibilizados pelas instituições estatais e pela academia.

Nos tempos atuais, a territorialidade quilombola permanece como um eixo central da luta social. As comunidades que se autodeclararam remanescentes de quilombos estão organizadas em torno de vínculos históricos com a terra, da memória dos ancestrais e do desejo de permanência diante das ameaças de grilagem, expulsões e degradação ambiental (Santos, 2017, p. 246).

Assim, ao ampliar a noção de quilombo para além do período colonial, este capítulo propõe compreender as comunidades quilombolas como agentes ativos da história, cuja trajetória se entrelaça com o conceito ampliado de território. Esse território não é apenas geográfico, mas simbólico, afetivo e cultural — um espaço de pertencimento, de memória e de resistência.

2.2 Quilombos como Territórios de Resistência e Recriação Cultural

A história dos quilombos no Brasil constitui uma das mais expressivas manifestações de resistência coletiva à ordem escravista e colonial. Longe de serem apenas refúgios temporários de escravizados em fuga, os quilombos representaram espaços de organização social, reinvenção cultural e construção de autonomia. Formados por homens e mulheres negros que se negaram a aceitar passivamente a condição de

escravizados, esses territórios emergem como projetos sociais alternativos, onde se gestaram novas formas de vida comunitária baseadas em solidariedade, ancestralidade e liberdade (Moura, 1993; Mattos, 2005; Gomes, 2005).

As fugas das fazendas, engenhos e senzalas, embora frequentemente descritas de forma episódica e marginalizada pela historiografia tradicional, foram movimentos sistemáticos de contestação à estrutura de dominação. Como observa Martha Abreu e Hebe Mattos (2011, p. 02 -03), os quilombos devem ser compreendidos não apenas como “lugares de refúgio”, mas como espaços de afirmação da vida, da cultura e da coletividade africana e afrodescendente.

Durante grande parte do século XX, a historiografia brasileira construiu uma imagem dos quilombos centrada na noção de fuga, marginalidade e transitoriedade, reforçando a ideia de que tais comunidades eram enclaves frágeis e passageiros, destinados inevitavelmente à destruição. Nesse modelo interpretativo, predominava a concepção dos quilombos como espaços de mero refúgio frente à opressão do sistema escravista, desprovidos de projetos políticos próprios ou de protagonismo histórico significativo.

Autores como Edison Carneiro, em “O Quilombo dos Palmares” (1937), ainda que pioneiros no resgate da história quilombola, contribuíram para consolidar essa visão ao enfatizar que Palmares era essencialmente um “refúgio de escravos fugidos” (Carneiro, 1937, p. 25). Do mesmo modo, Décio Freitas (1973) em “Palmares: a guerra dos escravos”, descreveu os quilombos como “fortalezas defensivas”, evidenciando seu caráter militarizado, mas relegando a segundo plano sua complexidade social, econômica e política (Freitas, 1973, p. 62).

Essa interpretação limitada refletia não apenas o contexto historiográfico da época, ainda fortemente influenciado por paradigmas eurocêntricos, mas também os interesses de construção de uma memória nacional que minimizava o papel da resistência negra. Como analisa Clóvis Moura (1993, p. 45), o silenciamento sobre o potencial revolucionário dos quilombos estava associado à tentativa de “domesticar” a história da escravidão, apresentando-a como processo gradativo de integração social e apagando as rupturas insurgentes.

A partir das últimas décadas do século XX, impulsionados pelo fortalecimento dos movimentos negros e pela difusão da crítica pós-colonial, emergiram novas

abordagens que passaram a tratar os quilombos não mais como espaços marginais, mas como projetos políticos de autonomia e liberdade. Essa virada historiográfica é representada por autores como Flávio Gomes (2005), que, em “Histórias de Quilombolas”, evidencia a diversidade e complexidade interna dos mocambos e comunidades de senzala, destacando suas redes de sociabilidade, formas de produção econômica e articulações interétnicas.

De maneira similar, Martha Abreu e Hebe Mattos (2011, p. 02) argumentam que os quilombos foram expressões históricas da luta contínua dos negros por autonomia e dignidade, e não meros produtos da opressão. Para as autoras, a luta quilombola deve ser articulada às políticas contemporâneas de memória e reparação, evidenciando a continuidade da resistência negra na história brasileira.

Essas novas perspectivas dialogam também com as formulações de teóricos pós-coloniais, como Gayatri Spivak (1988), que propõe a necessidade de reconhecer as vozes dos grupos subalternizados como produtores de saber e agentes de sua própria história. No caso dos quilombos, essa abordagem implica abandonar a narrativa da fuga isolada e compreender essas comunidades como territorializações insurgentes, que forjaram espaços de liberdade em meio à violência escravista.

Portanto, a revisão historiográfica dos quilombos representa mais do que uma reinterpretação temática: ela corresponde a uma reorientação epistemológica fundamental. A história dos quilombos, vista sob essa nova ótica, revela sujeitos históricos ativos, capazes de reinventar a vida social e de construir alternativas emancipatórias em contextos extremos de dominação. Esse reconhecimento é essencial não apenas para a historiografia, mas também para o fortalecimento das lutas contemporâneas das comunidades quilombolas por terra, memória e cidadania.

Nesse contexto, faz-se importante a menção ao conceito de territorialidade, que ultrapassa a noção puramente física de espaço ocupado e envolve a dimensão simbólica, política e cultural da apropriação e organização do território. Segundo Milton Santos (2002, p. 58), o território não é apenas o chão, mas a materialização das relações sociais que nele se desenvolvem. Dessa forma, o território torna-se espaço de poder, identidade e resistência, articulando o concreto (a terra) e o simbólico (as relações e valores que lhe dão sentido). Para as comunidades tradicionais, como os quilombolas, o território é inseparável de suas práticas culturais, modos de vida e ancestralidades, funcionando como eixo central de suas existências.

O processo de produção social do território deve ser entendido não como uma realidade concreta e supostamente prévia aos agentes, mas como produto de uma construção social elaborada, a partir de um entendimento compartilhado pelo conjunto dos atores sociais, que instaura uma realidade mediada por categorias culturais, variáveis históricas e sociais. Inscrevem-se aí relações de produção, de crença, de afinidade, de sociabilidade, de uso dos recursos naturais. Na conjunção destas, inscrevem-se as relações de poder e de trocas que configuram a estrutura social. Toda uma vertente clássica na antropologia assinala essa inter-relação, e nos indica a necessidade de “esmiuçar” as categorias nativas através das quais o território é pensado e apropriado simbolicamente, porque elas informam e organizam, a partir de redes de apropriação e uso (Santos; Pereira, 2020, p. 03).

Ampliando essa perspectiva, Rogério Haesbaert (2004) propõe a ideia de múltiplas territorialidades, indicando que um mesmo grupo social pode construir vínculos simultâneos com diferentes espaços, atribuídos de sentidos diversos. No caso das comunidades quilombolas, essa multiplicidade se expressa na relação afetiva e produtiva com o território rural tradicional, mas também nos deslocamentos urbanos e nas redes de solidariedade que mantêm vivos os traços identitários mesmo fora dos espaços de origem. Para Haesbaert (2004, p. 93), a territorialidade é “a capacidade de controle simbólico e material do espaço por parte de um grupo”, o que destaca a ação ativa dos sujeitos na produção de seus espaços de pertencimento.

Territorializar-se significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, dando continuidade à reprodução material e simbólica deste modo de vida, no caso, uma territorialidade camponesa. Territorializar-se significa também necessariamente uma disputa de poder. [...] (Pereira; Santos, 2020, p. 03).

Particularmente para os quilombos, a territorialidade não se limita à posse formal da terra: ela se materializa em práticas culturais como a produção agrícola comunitária, a festa religiosa, a oralidade, a circulação pelos rios e a transmissão de saberes ancestrais. Como afirma Souza (2021, p. 11), ao analisar as comunidades quilombolas pantaneiras, o território é marcado “não apenas pela apropriação da terra, mas pela circulação pela água”, evidenciando uma vivência fluida e dinâmica do espaço. Assim, a luta pela regularização fundiária não se resume à disputa por hectares de terra, mas à defesa de um modo de vida, de uma memória coletiva e de uma territorialidade construída historicamente como forma de resistência ao racismo e à exclusão.

O processo de produção social do território deve ser entendido não como uma realidade concreta e supostamente prévia aos agentes, mas como produto de uma construção social elaborada, a partir de um entendimento compartilhado pelo conjunto dos atores sociais, que

instaura uma realidade mediada por categorias culturais, variáveis históricas e sociais. Inscrevem-se aí relações de produção, de crença, de afinidade, de sociabilidade, de uso dos recursos naturais. Na conjunção destas, inscrevem-se as relações de poder e de trocas que configuram a estrutura social. Toda uma vertente clássica na antropologia assinala essa interrelação, e nos indica a necessidade de “esmiuçar” as categorias nativas através das quais o território é pensado e apropriado simbolicamente, porque elas informam e organizam, a partir de redes de apropriação e uso (Pereira; Santos, 2020, p. 03).

A constituição desses territórios ocorreu em diferentes regiões do país, adaptando-se a realidades ecológicas, políticas e sociais diversas. Em todos os casos, no entanto, apresentavam como elemento comum a busca pela ruptura com a ordem escravista e a construção de alternativas coletivas de existência. A resistência nos quilombos, portanto, não se limitava à fuga ou à defesa física do território, mas englobava um complexo processo de recriação cultural, que envolvia práticas religiosas, modos de produção agrícola, organização política interna e manutenção de valores ancestrais herdados das culturas africanas (Souza, 2021, p. 21).

A perspectiva de Abreu e Mattos (2011) ajuda a reposicionar o lugar dos quilombos na história nacional, ao interpretá-los como sujeitos históricos ativos que contribuíram decisivamente para a formação de uma cultura negra brasileira. Ao articular resistência com criação, memória com território, os quilombos revelam o protagonismo dos povos africanos e afrodescendentes na construção de identidades coletivas e na defesa de seus direitos — uma luta que ainda reverbera nos dias atuais nas comunidades quilombolas contemporâneas.

Dessa forma, analisar os quilombos como territórios de resistência é também reconhecer a agência dos sujeitos negros e a centralidade de suas ações na conformação do Brasil. Essa abordagem rompe com as narrativas passivas e marginalizadoras, promovendo uma leitura crítica e ética da história, em sintonia com os princípios da educação antirracista.

2.3 Resistência Quilombola em Mato Grosso do Sul

A trajetória das comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul revela a mesma dinâmica de resistência, luta por reconhecimento e reinvenção da vida que marcou os quilombos em outras regiões do Brasil. A diferença é que, no estado, esses processos foram historicamente marginalizados tanto pela historiografia regional quanto por

instituições públicas, o que resultou em invisibilização e atraso no reconhecimento dos direitos territoriais.

Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Lourival dos Santos (2017) destacam que a consolidação da identidade quilombola passa, necessariamente, pela efetivação de políticas públicas que garantam a posse coletiva da terra. Segundo os autores, a regularização fundiária é um elemento estruturante para a permanência das comunidades nos territórios tradicionalmente ocupados e para a preservação de suas formas de vida.

Em Mato Grosso do Sul, o avanço da regularização fundiária ainda é desigual e enfrenta obstáculos institucionais e ideológicos. Embora haja mais de 30 comunidades com certificação da Fundação Cultural Palmares, apenas 18 delas, até 2017, possuíam processos administrativos abertos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), conforme levantamento dos próprios autores (Urquiza; Santos, 2017).

Além disso, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Lourival Santos (2017) revelam a existência de disputas simbólicas sobre a legitimidade da presença quilombola no estado, como no embate entre o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, que nega a existência dessas comunidades, e a Fundação Palmares, que atua no reconhecimento identitário. Esse conflito evidencia a persistência de visões eurocêntricas da história regional, que resistem ao reconhecimento de sujeitos negros como protagonistas da formação territorial sul-mato-grossense.

A luta das comunidades por terra não se resume à dimensão legal ou econômica, mas está diretamente ligada à manutenção da memória, da ancestralidade e da autonomia cultural. A posse do território permite o desenvolvimento de atividades produtivas tradicionais, a realização de ritos religiosos e festas comunitárias, e o fortalecimento das redes familiares e sociais.

Como enfatizam os autores, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Lourival Santos (2017, p. 240), a terra significa muito mais do que espaço físico; ela é a condição de existência do quilombo enquanto identidade cultural, histórica e política. Nesse sentido, a permanência no território é também um ato de resistência, um instrumento de preservação e de projeção da identidade quilombola para as futuras gerações.

Portanto, compreender a realidade das comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul exige reconhecer a especificidade de seus contextos e a centralidade da terra como direito histórico e civilizatório. A efetivação da regularização fundiária, nesse caso, não

é uma concessão do Estado, mas a reparação de uma dívida secular com as populações negras que construíram — e continuam a construir — a história do Brasil.

É necessário salientar que a historiografia sobre os quilombos em Mato Grosso do Sul ainda se encontra em estágio incipiente e com baixa disseminação tanto no meio acadêmico quanto no contexto escolar. Embora existam produções relevantes no campo da história social e do patrimônio cultural quilombola, a exemplo dos trabalhos de Martha Abreu e Hebe Mattos (2008; 2019), Flávio Gomes (2005), Carlos Alexandre Plínio dos Santos (2020), Lourival dos Santos (2017; 2019), Manuela Areias Costa (2018; 2020) e Daniela Yabeta (2013) — autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa —, constata-se que tais conhecimentos permanecem pouco integrados ao currículo da educação básica. Tal lacuna decorre, em grande medida, da escassez de materiais didáticos específicos e da carência de formação docente voltada à abordagem qualificada dessas temáticas no ambiente escolar.

Como observam Areias e Sales (2023, p. 2), passadas duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, sua implementação no âmbito da educação básica ainda enfrenta desafios significativos. Ao mesmo tempo em que se verificam obstáculos à sua consolidação, constata-se também o surgimento de novas possibilidades pedagógicas, com a ressignificação de narrativas históricas, a transformação das práticas docentes e o crescimento da produção acadêmica sobre o ensino de História e as relações étnico-raciais, sobretudo nos cursos de graduação, pós-graduação e nos grupos de pesquisa. A elaboração de materiais didáticos com esse enfoque também tem se expandido, abrindo caminhos para o fortalecimento de uma educação antirracista que reconheça o protagonismo histórico da população negra na luta por direitos.

Neste cenário, destaca-se a contribuição do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado em rede nacional, como espaço privilegiado para os debates e produções voltadas às relações étnico-raciais, à diversidade cultural e à valorização da História da África e da cultura afro-brasileira. Em particular, no âmbito do ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sobressaem as pesquisas desenvolvidas por Jorge Ribeiro Diacópulos e Ana Paula Pícoli, voltadas às comunidades quilombolas do estado.

A dissertação de Jorge Ribeiro Diacópulos (2022), intitulada "Comunidade Quilombola Tia Eva (Campo Grande/MS): Memória, Ensino de História e Educação Antirracista", apresenta uma análise aprofundada da trajetória da Comunidade Tia Eva,

com ênfase na memória coletiva e nos processos identitários. O autor ressalta a relevância da educação antirracista como estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo e para a inserção qualificada da história e da cultura quilombola nos currículos escolares, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Por sua vez, Ana Paula Pícoli de Lima (2022), em sua dissertação "A Festa de São Sebastião e Santos Reis do Quilombo da Picadinha, Dourados-MS: Por um Ensino de História Antirracista", realiza uma leitura crítica das práticas culturais e religiosas da comunidade da Picadinha, abordando a festa como espaço de resistência e afirmação identitária. A autora argumenta que essas manifestações culturais devem ser incorporadas ao ensino de História como ferramentas pedagógicas que possibilitam o combate ao eurocentrismo e a valorização das contribuições afro-brasileiras na constituição da identidade nacional.

Ambas as dissertações sublinham a importância de uma abordagem educativa que reconheça e valorize as histórias e culturas das comunidades quilombolas. Elas contribuem para a luta por políticas públicas inclusivas e para a consolidação de um ensino de História que promova a diversidade e combata o racismo estrutural. Jorge Ribeiro Diacópulos (2022) e Ana Paula Pícoli de Lima (2022), através de suas pesquisas, fornecem subsídios teóricos e práticos para a implementação de uma educação antirracista, essencial para a transformação social e a promoção da equidade racial em Mato Grosso do Sul.

Nesse contexto, para que os objetivos propostos pela Lei nº 10.639/2003 sejam plenamente alcançados, é imprescindível enfrentar os obstáculos que ainda se impõem à sua efetivação, como a resistência de determinados segmentos sociais e educacionais à abordagem da história e cultura afro-brasileira. Muitas vezes, essa resistência manifesta-se na forma de rejeição por parte de professores e estudantes, resultante da ausência de formação específica e da dificuldade de compreensão da relevância da diversidade étnico-racial na constituição da identidade nacional.

Diante disso, defende-se a necessidade de investimentos consistentes em políticas de formação continuada de professores, na produção e difusão de materiais didáticos que contemplem a realidade e os saberes das comunidades negras, e no fortalecimento de ações que incentivem a pesquisa e a divulgação da história dos quilombos sul-mato-grossenses. Além disso, é fundamental assegurar a participação ativa das comunidades quilombolas na construção dessas iniciativas, reconhecendo a legitimidade de seus

saberes, experiências e práticas culturais. Somente com o envolvimento direto desses sujeitos históricos será possível consolidar uma narrativa mais plural, representativa e democrática, capaz de transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente inclusivo e comprometido com a justiça social.

2.4 Patrimônio Cultural Quilombola: Materialidade, Oralidade e Reconhecimento

O conceito de patrimônio cultural, especialmente no contexto das comunidades quilombolas, precisa ser entendido para além de construções físicas ou monumentos tombados. Ele envolve práticas cotidianas, saberes ancestrais, modos de habitar o território e a preservação da memória coletiva. As comunidades negras, historicamente alijadas dos processos oficiais de patrimonialização, têm reivindicado o reconhecimento de seus bens culturais como instrumentos de afirmação identitária e política.

O patrimônio cultural das comunidades quilombolas transcende a mera dimensão material dos objetos históricos; ele se manifesta, principalmente, nas práticas cotidianas, nas tradições orais, nas formas de sociabilidade e na relação simbólica com o território. Como destaca João Batista Alves de Souza (2021, p. 24), o modo de vida quilombola constitui "[...] estratégias fundamentais de resistência e reprodução social, expressas no uso compartilhado da terra, nas celebrações religiosas, na oralidade e nos laços de solidariedade comunitária".

Para Laurajane Smith (2006), o patrimônio cultural não é um objeto em si, mas um processo social: ele é continuamente recriado pelas comunidades que lhe atribuem valor. Nesse sentido, a abordagem tradicional de patrimonialização, baseada em critérios estéticos e monumentalistas de origem eurocêntrica, mostrou-se limitada para abarcar as realidades e valores das culturas negras e indígenas. Como observa Monteiro e Abreu (2020, p. 66), as práticas culturais negras desafiam o modelo eurocêntrico de patrimonialização e exigem novos parâmetros de escuta, reconhecimento e valorização.

No contexto quilombola, o patrimônio imaterial se materializa em práticas como a agricultura tradicional de subsistência, o uso comunitário da terra, as festas religiosas, as redes de ajuda mútua, a oralidade como forma de transmissão de saberes e a resistência territorial frente às pressões externas. Esses elementos constituem não apenas manifestações culturais, mas estratégias de reprodução social e política, fundamentais

para a sobrevivência dos grupos. Nesse sentido, o reconhecimento estatal do patrimônio imaterial adquire uma importância estratégica: como afirmam Monteiro e Abreu (2020, p. 66):

É evidente que o reconhecimento pelo Estado é importante e o registro como patrimônio imaterial teve impacto positivo nos bens registrados, sobretudo em termos de visibilidade e nas possibilidades encontradas por suas/seus detentoras/es para articular o reconhecimento e a visibilidade com lutas históricas por reconhecimento, reparação e garantia de direitos, como a luta pela terra e por educação.

Historicamente, as comunidades negras foram alijadas dos processos oficiais de patrimonialização. A exclusão não se dava apenas pela omissão de seus bens culturais dos registros formais, mas também pela negação de seus modos próprios de construir memória e valorizar seu patrimônio. A ausência de representatividade nas políticas culturais nacionais refletiu e reforçou o racismo estrutural que marca a sociedade brasileira (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Nos últimos anos, no entanto, as comunidades quilombolas têm se mobilizado ativamente para reivindicar o reconhecimento oficial de seus bens culturais. A certificação de comunidades pela Fundação Cultural Palmares, a inclusão de práticas afro-brasileiras no I Nacional de Referências Culturais (INRC) e a incorporação das tradições quilombolas em políticas públicas de cultura e educação representam avanços importantes, ainda que insuficientes (Monteiro; Abreu, 2011, p. 03). Como apontam Monteiro e Abreu (2011), essas ações respondem às demandas históricas dos movimentos negros por reconhecimento e valorização dos seus patrimônios culturais vivos.

Assim, compreender o patrimônio quilombola exige reconhecer a centralidade da memória como prática viva, da ancestralidade como base de identidade coletiva e do território como extensão do corpo social (Smith, 2006, p. 44). Preservar esse patrimônio é não apenas proteger manifestações culturais, mas garantir a continuidade de formas de existência que desafiam a lógica da homogeneização cultural e reafirmam a diversidade como princípio fundamental da sociedade democrática (Gomes; Jesus, 2013, p. 23).

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira, é um marco fundamental nesse processo. Para Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), a escola deve assumir um papel ativo na valorização da diversidade e na superação do racismo estrutural. Os autores afirmam que:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro,

juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Nesse contexto, o patrimônio cultural quilombola — sobretudo em sua dimensão imaterial — surge como chave para romper com o silenciamento histórico e garantir visibilidade às narrativas e experiências desses grupos. A oralidade, os ritos religiosos, a culinária tradicional, os saberes da terra, as formas de organização coletiva e as práticas musicais são exemplos de patrimônios vivos que resistem ao apagamento e à colonialidade do saber.

João Batista Alves de Souza (2021) contribui com uma importante leitura etnográfica ao investigar comunidades quilombolas do Pantanal Sul-Mato-Grossense. Ao acompanhar os modos de vida das famílias Ozório, Theodora e Campos Correia, ele observa que o território não é apenas um espaço geográfico, mas um lugar vivido, experimentado e afetivamente marcado.

No contexto das comunidades pantaneiras, a memória é preservada tanto nos espaços físicos, como igrejas e cemitérios antigos, quanto nas práticas de celebração, como a festa do Divino Espírito Santo e a transmissão oral das trajetórias de luta e sobrevivência. Esses elementos são, como argumenta Souza (2021, p. 25), "[...] expressões de um patrimônio cultural vivo, construído e reatualizado na vivência coletiva das famílias quilombolas", representando uma resistência contínua frente às tentativas de apagamento histórico.

Contribuindo significativamente para a compreensão das festividades religiosas, Manuela Areias Costa e Luciano Pereira da Silva (2020, p. 54) destacam que essas manifestações, no estado de Mato Grosso, possuem um papel central na organização social e na preservação da memória coletiva das comunidades locais.

As festas de santo são numerosas e expressivas nas comunidades negras rurais e quilombolas mato-grossenses. Geralmente, são organizadas sob a devoção de um grupo familiar e por lideranças comunitárias. Costumam incluir baile e farta distribuição de alimentos. A louvação ao santo de devoção pode ser feita durante vários dias,

sendo que o ritual festivo segue etapas como saudação ao altar, subida do mastro, música e dança do cururu e siriri, reza, leilão, baile, encerramento da festa, descida do mastro e desmanche do altar. **As festas são fundamentais para a coesão e afirmação da identidade cultural negra e quilombola**, e atualmente motivam a reunião das famílias das comunidades, contemplando, também, o agradecimento às colheitas. Com o objetivo político e social de divulgar a cultura e reafirmar a identidade do grupo, as festas de santo nas comunidades negras rurais são formas de resistência quilombola na luta pelos seus direitos. **Essas festividades vêm sendo, cada vez mais, articuladas com a política de valorização do patrimônio imaterial** (Costa; Silva, 2020, p. 54, grifo nosso).

A oralidade, nesse sentido, desempenha papel central. Não apenas como meio de transmissão de informações, mas como "prática constitutiva da identidade quilombola, articulando passado e presente em narrativas de pertença e luta" (Souza, 2021, p. 30). A cultura oral preserva valores, mitos fundadores, saberes agrícolas tradicionais e, sobretudo, a memória dos ancestrais, assegurando a continuidade dos modos de vida e das práticas de resistência.

É interessante notar que as práticas culturais associadas à religiosidade frequentemente expressam a expectativa e a esperança dos povos quilombolas na luta pela conquista de direitos fundamentais e pela preservação de suas memórias históricas. Nesse sentido, Costa e Silva (2020), em pesquisa realizada nas comunidades quilombolas de Poconé e Chapada dos Guimarães, evidenciam como as manifestações religiosas funcionam como espaços de resistência, afirmação identitária e fortalecimento da luta coletiva.

Os rituais praticados nas festas de santo mato-grossenses conectam as comunidades quilombolas de Poconé e Chapada dos Guimarães. Compartilhando experiências comuns: de devoção, esperança e de luta por reparação de direitos e pela sobrevivência de memórias, essas comunidades desenvolveram expressões culturais semelhantes, que as aproximam (Costa; Silva, 2020, p. 61).

O reconhecimento do patrimônio quilombola, portanto, não pode se limitar a ações de tombamento de bens materiais. Exige uma abordagem que valorize as práticas imateriais e reconheça o território como extensão simbólica da comunidade, como alerta Souza (2021, p. 32), ao afirmar que "[...] não se trata apenas de preservar espaços físicos, mas de garantir as condições sociais, econômicas e culturais que sustentam as práticas e a memória viva dessas comunidades". Assim, políticas públicas efetivas de patrimonialização devem ser pensadas a partir da escuta das próprias comunidades, respeitando sua dinâmica cultural e sua autodefinição identitária.

Em outros termos, essa noção amplia a ideia de território quilombola para abranger aspectos simbólicos e espirituais. Assim, a relação das comunidades com o ambiente natural é parte constitutiva do patrimônio cultural.

Além disso, a teoria crítica do patrimônio, representada por autoras como Laurajane Smith (2006), contribui para descolonizar a concepção de patrimônio dominante. Smith propõe o conceito de *authorized heritage discourse* (discurso autorizado do patrimônio), que privilegia narrativas eurocêntricas e exclui saberes periféricos. Para ela, o patrimônio deve ser compreendido como uma prática cultural, em constante construção social, e não como um objeto fixo a ser preservado.

No Brasil, essa perspectiva tem sido aplicada por estudiosas como Elaine Monteiro e Martha Abreu (2020), que ressaltam o protagonismo das comunidades negras em processos de patrimonialização:

Vemos as comunidades e grupos sociais resistindo e preservando suas tradições; tendo protagonismo e participação em muitos processos de patrimonialização de suas referências culturais, superando a burocracia com criatividade e boa vontade (Monteiro; Abreu, 2020, p. 8). O caso da Comunidade Família Jarcem, em Rio Brillhante-MS, é emblemático nesse sentido. Expulsos de suas terras na Fazenda Barra Mansa e realocados de forma violenta, os membros da comunidade mantiveram vivas suas práticas culturais, como a festa do Divino Espírito Santo, as novenas, o uso coletivo do pilão e os rituais de plantio e colheita. No “Relatório Quilombo Família Jarcem – Projeto Territórios Vivos” é destacado que “[...] a nossa cultura está nas mãos, na comida, na reza, no jeito de ajudar uns aos outros” (Santos *et. al.*, 2024, p. 43), ou seja, essas manifestações constituem um patrimônio invisível aos olhos do Estado, mas central à identidade da comunidade.

A valorização do patrimônio quilombola exige, portanto, uma escuta atenta às narrativas locais, uma valorização da memória oral e uma crítica às hierarquias culturais que estruturam os processos de reconhecimento oficial. Essa é também uma tarefa para o ensino de História, que deve adotar uma postura antirracista, ampliando o repertório pedagógico e promovendo o contato dos estudantes com experiências históricas plurais e legítimas.

A trajetória histórica dos quilombos, tanto em âmbito nacional quanto na realidade específica de Mato Grosso do Sul, evidencia a centralidade da luta negra pela liberdade, pela dignidade e pelo direito ao território. Longe de serem apenas fragmentos do passado,

os quilombos constituem expressões contínuas de resistência e recriação cultural, protagonizadas por sujeitos históricos que desafiaram — e ainda desafiam — as estruturas de exclusão e racismo herdadas do período colonial e escravocrata.

Ao longo deste capítulo, buscou-se compreender os quilombos não apenas como espaços de fuga ou enclaves isolados, mas como territórios de produção de vida, sociabilidade e saberes ancestrais. A perspectiva da história social, aliada aos estudos sobre patrimônio cultural e identidade étnica, permite reconhecer essas comunidades como agentes ativos na construção da identidade brasileira, cuja contribuição vai muito além do registro da violência e da marginalização: trata-se de experiências civilizatórias próprias, marcadas pela coletividade, pela oralidade, pela ancestralidade e pela continuidade histórica.

Nesse sentido, a resistência quilombola se manifesta não apenas em ações de enfrentamento físico, mas na preservação de práticas culturais, saberes comunitários e valores que sustentam a coesão social desses grupos. O patrimônio cultural quilombola, em sua dimensão material e imaterial, representa a memória viva de um Brasil profundo — muitas vezes ignorado pelos currículos escolares e pelos aparatos do Estado — que resiste cotidianamente à homogeneização cultural e à lógica do apagamento.

A titulação das terras, a preservação dos modos tradicionais de produção, o reconhecimento das festas, dos rituais e da religiosidade como bens culturais, e a inclusão das histórias quilombolas nos espaços educativos e museológicos, são formas concretas de valorização desse patrimônio. Como demonstrado no caso da Comunidade Família Jarcem, a luta pelo território é, ao mesmo tempo, uma luta por memória, pertencimento, afirmação identitária e projeção de futuro.

O reconhecimento jurídico e simbólico dos quilombos como comunidades remanescentes é, sem dúvida, um avanço. No entanto, continua sendo insuficiente diante dos desafios estruturais, como a morosidade na regularização fundiária, a invisibilização em políticas culturais, e o racismo institucional que ainda afeta profundamente a efetivação dos direitos dessas comunidades. Valorizar o patrimônio quilombola — reconhecendo-o como elemento constitutivo do patrimônio cultural brasileiro — não é um gesto simbólico, mas um ato de reparação histórica.

É preciso entender que o que está em jogo é muito mais do que o reconhecimento de tradições culturais: trata-se de garantir a continuidade de formas de vida enraizadas

em valores comunitários, espirituais e coletivos, que oferecem respostas sociais sustentáveis e profundamente humanas às crises de identidade e exclusão que ainda marcam o país.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a presença da história dos quilombos nos espaços escolares, acadêmicos e institucionais é não apenas uma exigência legal, expressa na Lei nº 10.639/2003, mas um imperativo ético, pedagógico e político. Trata-se de afirmar que não há construção democrática sólida sem o reconhecimento pleno das matrizes africanas que compõem a história do Brasil. Valorizar os quilombos, suas memórias e seus patrimônios é afirmar que um país mais justo, inclusivo e plural só será possível quando os territórios da resistência forem também territórios de dignidade, cidadania e reconhecimento.

3. CAPÍTULO III – LUGARES DE MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A valorização dos lugares de memória das comunidades quilombolas configura uma ação estratégica para a preservação das histórias, dos saberes e das práticas culturais afro-brasileiras. No contexto brasileiro, a memória quilombola foi historicamente marginalizada nos processos de patrimonialização e nos projetos de construção da identidade nacional, resultando na invisibilização dos sujeitos negros e de suas experiências históricas. Diante desse cenário, a Comunidade Quilombola Família Jarcem, situada no município de Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul, desponta como um exemplo de resistência, preservação da memória e afirmação identitária. Este capítulo propõe a elaboração de um recurso didático baseado no levantamento dos lugares de memória da Comunidade Família Jarcem, a fim de fortalecer o ensino das temáticas étnico-raciais e contribuir para a promoção de uma educação antirracista no âmbito das escolas públicas locais.

O reconhecimento dos lugares de memória quilombola no espaço educacional é fundamental para garantir a efetividade da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Integrar os saberes quilombolas às práticas pedagógicas representa um importante passo para a desconstrução de estereótipos racistas e para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e inclusiva. Além disso, a valorização desses lugares contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes quilombolas, reforçando sua identidade cultural e promovendo sua autoestima em espaços historicamente marcados pela exclusão.

A memória coletiva, conforme desenvolvido por Maurice Halbwachs (1990), constitui elemento central na formação das identidades sociais. No caso das comunidades quilombolas, a memória se expressa nas práticas culturais, nos rituais, nos lugares simbólicos e na ocupação dos territórios. Preservar e ensinar sobre esses lugares de memória é fundamental para afirmar a identidade quilombola e fortalecer os laços comunitários. Uma educação antirracista exige o reconhecimento desses saberes e práticas como fontes legítimas de conhecimento, conforme defendido por Gomes e Jesus (2013), no âmbito das práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais.

O presente capítulo tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática baseada na construção de um levantamento de lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem, promovendo a valorização da história e da cultura afro-brasileira no ensino básico. Os objetivos específicos são: (i) identificar e descrever os principais lugares de memória da Comunidade Família Jarcem; (ii) analisar o papel desses lugares na construção da identidade quilombola; (iii) propor atividades pedagógicas que articulem a memória quilombola ao currículo escolar; e (iv) contribuir para a implementação de práticas educativas antirracistas no município de Rio Brillhante – MS.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada na análise documental, na pesquisa bibliográfica e na elaboração de um recurso didático aplicado. Foram utilizados documentos oficiais como o Relatório Quilombo Família Jarcem – Projeto Territórios Vivos (2024) e literatura acadêmica especializada sobre memória coletiva – Halbwachs (1990), Nora (1993), patrimônio cultural - Smith (2006), Monteiro e Abreu e educação antirracista - Gomes; Jesus, 2013. A análise dos lugares de memória foi orientada pelo conceito de "lugares de memória" proposto por Pierre Nora (1984), que entende tais espaços como construções sociais fundamentais na preservação da identidade de grupos sociais historicamente marginalizados.

Este capítulo está organizado em seis seções principais. A primeira seção introduz o tema, justifica a relevância do estudo e apresenta os objetivos. A segunda seção discute os conceitos de memória coletiva, lugares de memória e identidade quilombola. A terceira seção apresenta o histórico da Comunidade Quilombola Família Jarcem e sua relação com o território. Na quarta seção, são identificados e analisados os principais lugares de memória da comunidade. A quinta seção apresenta a proposta didática, detalhando o levantamento de Lugares de Memória e sugerindo atividades educativas. Finalmente, a sexta seção traz as considerações finais, refletindo sobre as potencialidades da abordagem proposta para o fortalecimento da educação antirracista e a valorização da diversidade cultural.

3.1 Memória, Patrimônio Cultural e Identidade Quilombola

A memória constitui um elemento central na formação das identidades coletivas, especialmente para comunidades historicamente marginalizadas como as quilombolas.

Segundo Maurice Halbwachs (1990, p. 68), a memória coletiva é construída socialmente e está profundamente enraizada nos espaços e nas relações grupais que organizam a vida em comum. Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (Halbwachs, 1990, p. 25). Para os descendentes de africanos escravizados, a memória tem desempenhado um papel fundamental na preservação de tradições, valores e modos de vida diante dos processos de opressão e silenciamento impostos pelo colonialismo e pela escravidão.

No campo da cultura, o conceito de patrimônio cultural passou a ser ampliado nas últimas décadas, rompendo com a visão restrita aos bens materiais, monumentais e eruditos. Segundo a definição proposta pela UNESCO (2003) e adotada pelo Brasil, o patrimônio cultural deve incluir também as expressões imateriais, como práticas, representações, conhecimentos e técnicas transmitidos pelas comunidades de geração em geração. Além disso,

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública (IPHAN, 2016a, s.p.).

A alteração promovida pela Constituição Federal de 1988, ao redefinir o conceito de patrimônio cultural, representa um marco na democratização das políticas de preservação no Brasil. Ao substituir a noção restrita de "Patrimônio Histórico e Artístico" — vigente desde o Decreto-lei nº 25/1937 — pela concepção ampliada de "Patrimônio Cultural Brasileiro", o texto constitucional reconhece não apenas bens materiais de valor artístico ou arquitetônico, mas também manifestações imateriais como saberes, celebrações, modos de fazer e tradições culturais. A introdução do conceito de referência cultural reforça o protagonismo das comunidades na definição do que deve ser preservado, valorizando a diversidade cultural e a pluralidade de identidades no país. No entanto, embora a Constituição proponha a parceria entre poder público e comunidades, ela mantém a centralização da gestão e da documentação sob responsabilidade estatal,

evidenciando um desafio: como assegurar efetivamente a participação ativa dos sujeitos comunitários na proteção de seus próprios patrimônios, superando práticas ainda marcadas pela verticalização e burocratização no campo da preservação cultural (IPHAN, 2016a, s.p.). Nessa mesma linha de raciocínio, cabe mencionar que:

Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio ‘o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico’, o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens ‘de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’ (IPHAN, 2016a, s.p.).

A comparação entre o Decreto-lei nº 25 de 1937 e o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988 revela uma profunda mudança de paradigma na concepção de patrimônio no Brasil. Enquanto o decreto de 1937 priorizava bens materiais de valor excepcional, como monumentos, obras de arte, documentos e artefatos vinculados à história oficial, a Constituição de 1988 ampliou esse conceito, incorporando os bens imateriais e reconhecendo a importância das referências culturais associadas às diversas identidades sociais do país. Esse deslocamento teórico e jurídico reflete uma democratização do patrimônio, que deixa de ser privilégio de uma memória nacional homogênea para acolher a diversidade de memórias coletivas dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira. Ao valorizar também o patrimônio imaterial, a Constituição confere centralidade à ação social, à memória viva e às práticas culturais cotidianas, reconhecendo o patrimônio como um processo dinâmico, plural e em constante reconstrução (IPHAN, 2016a, s.p.).

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (IPHAN, 2016a, s.p.).

Laurajane Smith ao longo de sua obra “*Uses of Heritage*” (2006) reforça essa perspectiva ao entender que o patrimônio não tão somente um objeto do passado, mas uma prática cultural viva, carregada de significados sociais e políticos. Ou seja, o patrimônio tem significado e memória (Smith, 2006, p. 29).

No contexto quilombola, o patrimônio cultural se manifesta de forma plural: nas festas religiosas, nas tradições alimentares, nas práticas agrícolas sustentáveis, nos saberes médicos populares, nas formas de organização social e, sobretudo, nos próprios territórios ocupados coletivamente. Esses elementos, mais do que objetos a serem preservados de forma estática, são práticas vivas que constituem a base da reprodução material e simbólica das comunidades. Como enfatizam Monteiro e Abreu (2020, p. 66), reconhecer as expressões culturais negras exige desafiar os modelos eurocêntricos de patrimonialização e valorizar outras formas de produção de memória e identidade.

A memória quilombola, portanto, não se reduz a um passado distante: ela é ativada cotidianamente nas práticas de resistência, nas celebrações religiosas, nas narrativas orais, no cultivo da terra e na luta pelo direito ao território. Flávio Gomes (2005, p. 22) destaca que os quilombos, longe de serem espaços de mera fuga, constituíram "experiências concretas de construção de autonomia, de produção cultural e de elaboração de alternativas ao sistema escravista". Essa memória insurgente, transmitida entre gerações, é fundamental para a construção da identidade afro-brasileira, pois reafirma a agência histórica dos negros na formação do país.

Nesse sentido, os lugares de memória quilombola, como igrejas, terreiros, rios, roças e cemitérios ancestrais, são espaços onde a memória coletiva se materializa e se atualiza. Segundo Pierre Nora (1984, p. 12), os lugares de memória surgem no momento em que a consciência de uma ruptura com o passado estimula o desejo de fixá-lo em marcos tangíveis. Para o autor:

De início, a noção de 'lugar de memória' era uma forma de distância crítica em relação a uma história nacional unitária, teleológica, espontaneamente habitada por uma intenção autocelebrativa e comemorativa dela mesma: [o lugar de memória era a intenção de] decomposição dos elementos constitutivos, dimensão historiográfica, valorização do simbólico. Ou, para elevar o tom, 'desconstrução' derridiana, 'arqueologia' foucaultiana, ou ainda, se se preferir, 'genealogia' nietzschiana. Mas tal era já o império do memorial que a ferramenta forjada para dissolver o comemorativo acabou por ser empunhada para se tornar o instrumento por excelência da comemoração em todas as direções. [...]. (Nora, 2011, p.403).

A citação acima, de Pierre Nora (2011), mostra que o conceito de "lugar de memória" surgiu como uma ferramenta crítica para questionar a história oficial, que era linear, comemorativa e voltada para uma visão única da nação. Nora queria valorizar o simbólico, a diversidade de memórias e as rupturas no tempo histórico, aproximando sua ideia de autores como Derrida, Foucault e Nietzsche. No entanto, com o tempo, o próprio

conceito foi apropriado para novas formas de celebração e construção de identidades, tornando-se instrumento de memória oficial em muitas direções. Esse movimento revela que, embora criado para desconstruir as versões tradicionais da história, o "lugar de memória" também passou a ser usado para reforçar novas formas de celebração, mostrando tanto a força quanto os limites desse conceito na historiografia contemporânea.

Para as comunidades quilombolas, esses lugares não são apenas espaços físicos: são territórios simbólicos de resistência, pertencimento e afirmação identitária. Assim, pensar o patrimônio cultural quilombola e sua relação com a identidade afro-brasileira implica reconhecer o valor político da memória, compreender a centralidade do território como espaço de vida e resistência, e promover práticas educativas que valorizem as narrativas históricas dos sujeitos negros como parte constitutiva da diversidade cultural brasileira.

3.2 A Comunidade Quilombola Família Jarcem: História e Território

A Comunidade Quilombola Família Jarcem, situada entre os municípios de Rio Brillante, Maracaju e Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, constitui um exemplo significativo de resistência, memória e preservação cultural no contexto das comunidades afrodescendentes brasileiras. Sua história remonta ao final do século XIX, com a chegada de Joaquim Cândido Jarcem e Belisária da Conceição Jarcem, descendentes de escravizados oriundos de Minas Gerais.

A formação do território da Família Jarcem teve início na década de 1890, quando Joaquim Cândido Jarcem tomou posse da área que ficou conhecida como Fazenda Barra Mansa. Este espaço rapidamente se tornou o centro da vida comunitária e espiritual da família, com a construção de uma igreja e a manutenção de práticas agrícolas tradicionais. A terra, portanto, não representa apenas um recurso econômico, mas simboliza um território ancestral, intrinsecamente ligado à identidade coletiva da comunidade (Souza, 2021).

A trajetória da Família Jarcem ilustra os processos de territorialização quilombola no pós-abolição. Como destaca Souza (2021, p. 35 - 36), a construção de territórios por comunidades negras no Pantanal Sul-Mato-Grossense ocorreu de forma múltipla e

dinâmica, muitas vezes em espaços marginalizados pela economia dominante, mas carregados de significados históricos e afetivos.

Em 2007, a comunidade obteve a certificação oficial da Fundação Cultural Palmares, reforçando sua identidade quilombola através da autoidentificação e da ancestralidade comum. Esta certificação representa não apenas um reconhecimento jurídico, mas também um ato político de afirmação frente a um histórico de deslocamentos forçados, violência simbólica e resistência à perda do território.

Imagem 01. Certidão de auto-reconhecimento da Comunidade Quilombola Família Jarcem como remanescente das comunidades de quilombos.





REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que 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 e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade Família Jarcem**, localizada no município de Rio Brillhante, Estado do Mato Grosso do Sul, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 008, Registro n.º 883, fl. 96, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DE QUILOMBOS.**

Declarante(s):

Abadia Jarcem Torres – R.G. nº 360.046 – SSP/MG
Aida Jarcem dos Santos – R.G. 000700868 – SSP/MS
Cecílio Cândido Jarcem – CPF nº 543.904.001-34
Alcino Jarcem dos Santos – R.G. nº 290.474 – SSP/MS
Maria Izabel Gersei Torres – CPF nº 489.633.051-04

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, 12 de fevereiro de 2007.

O referido é verdade e dou fé


Edvaldo Mendes Araújo
Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF – Brasil
Fone: (0 XX 61) 424-0106(0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 326-0242
E-mail: chefiadedabinete@palmares.gov.br <http://www.palmares.gov.br>

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Salomão)

Fonte: Brasil (2007).

A Fotografia 01 (abaixo) retrata Dona Maria do Carmo, a última sobrevivente da antiga Barra Mansa. Nascida nesse território, ela testemunhou e sofreu a trágica e violenta expulsão de sua comunidade.

Fotografia 01. Dona Maria do Carmo, uma das matriarcas e descendente de Joaquim e Belisaria Cândido Jarcem.



Foto: Michel Santos (2025).

Entretanto, a Comunidade Família Jarcem enfrenta desafios persistentes. A ausência de titulação definitiva das terras tradicionais, a pressão do agronegócio e a invisibilidade nas políticas públicas constituem obstáculos significativos à garantia de seus direitos territoriais e culturais. Como aponta João Batista Alves de Souza (2021, p. 78), a luta pelo território é também uma luta pela memória e pela existência digna.

O relato de membros da comunidade evidencia o processo histórico de desterritorialização vivido pela Família Jarcem, incluindo episódios de expulsão violenta, perda de casas e desagregação das unidades familiares. Essas experiências traumáticas

reforçam o sentido de resistência e reafirmam o vínculo indissociável entre território, memória e identidade.

Assim, a história da Comunidade Quilombola Família Jarcem deve ser compreendida como um processo contínuo de resistência e ressignificação, em que o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de memória, de pertencimento e de luta coletiva.

3.3 Lugares de Memória da Comunidade Família Jarcem

A noção de "lugares de memória", formulada por Pierre Nora (1984, p. 12), refere-se aos espaços — físicos, simbólicos ou institucionais — onde se cristalizam e se preservam as memórias coletivas. Para comunidades quilombolas como a Família Jarcem, esses lugares não são apenas registros de um passado remoto, mas referências essenciais para a manutenção da identidade, da ancestralidade e das práticas socioculturais (Santos *et al.*, 2024).

A história da Comunidade Família Jarcem remonta à migração de Joaquim Cândido Jarcem e seus irmãos no final do século XIX, descendentes de escravizados que buscaram no sul de Mato Grosso novas possibilidades de vida, estabelecendo o projeto camponês na região da Fazenda Barra Mansa. Segundo a tradição oral, os Jarcem eram bons produtores especialistas em plantar cereais como arroz, milho e outros, tinha uma agricultura sustentável e muito rica, praticava alguns comércios com as fazendas vizinhas, criavam gado e cavalos e outros animais.

Na Fotografia 02, observa-se um vaso de barro confeccionado com material proveniente da antiga Fazenda Barra Mansa, situada nas proximidades do Rio Barra Mansinha. A região, caracterizada pela elevada umidade, apresentava condições ideais para a produção artesanal de vasos semelhantes, prática tradicionalmente mantida pela comunidade quilombola local.

Fotografia 02. Vaso de barro produzido pela Comunidade Quilombola Família Jarcem.



Foto: Michel Santos (2025).

O carrinho abaixo, na Fotografia 03, confeccionado por mulheres do Quilombo, com materiais encontrados¹ na antiga Fazenda Barra Mansa, é um exemplo da criatividade e da resistência cultural da comunidade quilombola. Utilizando os recursos disponíveis no ambiente, os moradores reafirmavam sua identidade e preservavam saberes tradicionais, transformando o que havia à mão em instrumentos de uso cotidiano e expressão cultural.

¹ O vaso mostrado na imagem parece ser feito de barro (argila), um material tradicionalmente utilizado em cerâmica artesanal. Suas características — cor terrosa, textura fosca e formato arredondado — são típicas de peças moldadas manualmente ou em torno de oleiro e depois queimadas em forno.

Materiais usados: Argila (barro): material base moldável; Água: utilizada para dar maleabilidade à argila; Fogo (forno): para a queima, que dá resistência à peça.

Esse tipo de vaso é comum em comunidades tradicionais e pode ter tanto usos domésticos (como armazenar água ou grãos) quanto simbólicos e culturais, como elementos de memória e identidade.

Fotografia 03. Carrinho confeccionado com material da antiga Fazenda Barra Mansa.²



Fonte: Lucas Jarcem (2025).

A história da Comunidade Quilombola Família Jarcem é tecida pela trajetória de luta, migração e resistência de seus fundadores. A tradição oral preservada pelos descendentes resgata os momentos iniciais da ocupação territorial no sul de Mato Grosso — hoje Mato Grosso do Sul —, com grande riqueza de detalhes.

Esses lugares de memória, portanto, não são apenas registros materiais, mas espaços vivos de construção e reprodução da identidade quilombola da Família Jarcem. Em um contexto de expulsão violenta, desterritorialização e dispersão, a preservação dessas memórias assume um caráter político fundamental para a luta por reconhecimento, reparação e direito à terra (Santos *et al.*, 2024). Como enfatiza Nora (1984, p. 12), os lugares de memória existem porque não há mais ambientes de memória natural — e, para a Família Jarcem, cada espaço preservado é um ato de resistência contra o esquecimento e um testemunho da continuidade de sua luta ancestral.

Segundo depoimentos coletados no âmbito do Projeto Territórios Vivos (Santos *et al.*, 2024), Joaquim Cândido Jarcem e seus irmãos, Benedito Cândido Jarcem e Francisco Cândido Jarcem, fazem parte da leva de descendentes de escravizados que migraram para o sul de Mato Grosso ainda antes da abolição formal da escravidão no

² O carrinho mostrado na imagem aparenta ter sido confeccionado manualmente em argila (barro) e posteriormente submetido à queima, técnica tradicional da cerâmica artesanal. Um aspecto que chama atenção é o brilho sutil presente na superfície do objeto, o que indica o possível uso de alisamento manual com pedra ou osso, polimento com tecidos ou até mesmo a aplicação de verniz natural ou engobe polido, técnicas comuns em produções cerâmicas populares para valorizar a estética e garantir certa impermeabilidade. Materiais e técnicas utilizados: Argila (barro): material base; Água: para moldagem. Fogo (forno ou fogueira): para a queima da peça; Polimento ou acabamento brilhante: possivelmente obtido com: alisamento com pedra ou madeira; aplicação de engobe (barro fino com pigmento); cera natural ou resina vegetal para dar brilho. Esse brilho confere ao carrinho não apenas um acabamento mais refinado, mas também destaca o cuidado estético na produção, revelando o valor simbólico e cultural do objeto. Mesmo sendo uma miniatura de um elemento moderno — o automóvel —, ele carrega a marca do fazer tradicional, tornando-se uma expressão da criatividade e memória coletiva da comunidade.

Brasil em 1888. Buscando a concretização do chamado “projeto camponês” — um modelo de vida baseado na autonomia produtiva e na reconstrução de formas próprias de sociabilidade —, os irmãos Jarcem partiram de Uberaba, no Triângulo Mineiro, em direção à cidade de Cuiabá/MT. Lá, obtiveram informações sobre a existência de grandes extensões de terras férteis, abandonadas em função das consequências da Guerra do Paraguai.

Os moradores do Quilombo Jarcem, em especial, aqueles que possuem maior vivência dentro do Quilombo, foram questionados sobre “Lugares de Memória” em relação ao território em questão, com o intuito de resgatar e preservar momentos e fatos importantes na história da comunidade. Ao todo foram 05 pessoas que responderam via *Google Forms*, das 09 pessoas na qual o questionário fora enviado. A quantidade é limitada, haja vista uma certa dificuldade das pessoas mais idosas em responder o formulário *on-line*.

A Fazenda Barra Mansa emerge nas narrativas da Comunidade Quilombola Família Jarcem como o lugar de memória mais significativo para o grupo. Este território não apenas acolheu gerações da família Jarcem, mas foi o palco da construção de sua identidade coletiva, da autonomia camponesa e do fortalecimento de laços familiares duradouros. Ao questionar os participantes sobre “*Qual é o lugar de memória mais significativo para a comunidade Família Jarcem, aquele que simboliza suas raízes e fortalece os laços familiares?*”, a resposta foi quase unânime: a antiga Fazenda Barra Mansa permanece viva no imaginário coletivo como símbolo de pertencimento, de luta e de ancestralidade. É nesse espaço que se enraíza o projeto de vida idealizado por Joaquim Cândido Jarcem e Belisária da Conceição, marcando a ancestralidade como eixo da resistência.

O território da Barra Mansa não era apenas uma terra de produção, mas também de espiritualidade e fé. Ao serem perguntados se “*Na antiga propriedade Barra Mansa havia, ou ainda existe, algum espaço destinado à prática religiosa?*”, os entrevistados indicaram a presença de uma sala de oração e, em outros casos, de uma pequena igreja. Esses espaços, construídos e mantidos pela própria comunidade, serviam como centros simbólicos de devoção à Nossa Senhora da Abadia — santa de profunda fé e significado para a Comunidade Quilombola. As respostas à pergunta “*Quais eram as tradições ou celebrações — religiosas ou não — mais importantes para a comunidade Família Jarcem?*” revelaram que a Festa de Nossa Senhora da Abadia ia além de uma

manifestação religiosa: era um ato coletivo de resistência, agregação comunitária e preservação da identidade frente à violência histórica e ao processo de desterritorialização.

Os objetos mencionados nas respostas também carregam forte valor simbólico. Ao serem provocados a refletir sobre “*Quais destes objetos estão relacionados à memória da comunidade Família Jarcem ou são considerados representativos da sua história?*”, os participantes citaram o retrato da Família Jarcem, um jarro de barro feito na fazenda e até mesmo um carrinho de brinquedo artesanal, produzido com os recursos locais. Esses elementos materiais não são apenas lembranças: são testemunhos silenciosos da presença viva e da criatividade do povo quilombola no território ancestral. São também símbolos da resistência cultural que atravessou gerações, mesmo com a dispersão forçada da comunidade.

Entre os lugares afetivos indicados no formulário, um em especial se destaca: o Rio Barra Mansinha. À pergunta “*Na propriedade Barra Mansa havia algum local utilizado pela Família Jarcem para lazer ou descanso?*”, os participantes destacaram o rio como espaço privilegiado de encontro com a natureza, de descanso e também de celebração da vida. O Rio Barra Mansinha representa um elo entre corpo, território e memória — um lugar de reconexão espiritual com a terra, e também de fortalecimento das relações familiares no cotidiano.

A partir dessas respostas, coletadas com escuta sensível e comprometimento ético, percebe-se como a memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem está profundamente enraizada nos lugares, nos objetos e nas tradições compartilhadas. Cada elemento remete a uma história coletiva que desafia o esquecimento e resiste às tentativas de apagamento. Mesmo após a violenta expulsão ocorrida na década de 1930, os descendentes da comunidade permanecem organizados, realizando assembleias, cultivando seus saberes e reafirmando sua ligação com o território ancestral. A luta pelo retorno à terra não é apenas uma demanda fundiária: é um ato contínuo de resistência quilombola, de justiça histórica e de reconstrução da dignidade coletiva.

Assim, a história da Comunidade Família Jarcem é também a história de resistência de um povo que, mesmo após décadas de desterro e de violência institucional, segue reivindicando seu direito à memória, à terra e à dignidade, frente aos processos de desterritorialização e violência histórica (Santos *et al.*, 2024).

Na Fotografia abaixo (Fotografia 04), evidencia-se a força, a união e a resistência da comunidade quilombola durante as assembleias. Esses encontros representam muito mais do que momentos de decisão coletiva: são espaços de reafirmação cultural, de preservação dos saberes tradicionais e de fortalecimento da luta pela reconquista do território ancestral, revelando a criatividade e a determinação que marcam a trajetória do povo quilombola.

Fotografia 04³. Assembleia da Associação dos Remanescentes dos Quilombos Descendentes de Joaquim Candido Jarcem e Belisaria Conceição Jarcem (ARQJOBE)



Foto: Michel Santos (2025).

Mais adiante (Fotografias 05 e 06), observa-se a voz ativa de homens e mulheres da comunidade quilombola, que participam de forma efetiva nas assembleias. Sua atuação demonstra o protagonismo coletivo na defesa dos direitos territoriais e na preservação da memória e das tradições, evidenciando a força, a resistência e a criatividade que sustentam a luta histórica da comunidade.

³ Presentes na reunião, representantes do: MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; MPF – Ministério Público Federal; CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas; Subsecretaria da Promoção da Igualdade Racial do MS; Sindicato do Assalariado Rural; Conselho Negro do Município

Fotografia 05. Participação da sub Secretária de igualdade racial do MS, Senhora Vânia Lúcia.



Foto: Michel Santos (2025).

Fotografia 06. Participação direta de descendentes de Joaquim Jarcem nas Assembleias



Foto: Michel Santos (2025).

As fotografias adicionadas à dissertação evidenciam, de forma sensível e poderosa, a participação ativa da Comunidade Quilombola Família Jarcem nas assembleias gerais. As imagens revelam não apenas a presença física, mas sobretudo o protagonismo de homens e mulheres que, por meio do diálogo, da organização e da união, reafirmam sua resistência e sua luta pelo direito ao território tradicional. As assembleias, registradas nas fotografias, são momentos de fortalecimento dos laços comunitários, de preservação da memória coletiva e de mobilização política, demonstrando que a continuidade da luta quilombola é, antes de tudo, um ato de resistência cultural e histórica.

3.4 Proposta Didática: Levantamento de Lugares de Memória Quilombola

A valorização do patrimônio cultural imaterial, especialmente em comunidades tradicionais como as quilombolas, exige metodologias pedagógicas que reconheçam a memória coletiva como prática viva e dinâmica. A construção de um Levantamento Participativo de Lugares de Memória se apresenta, nesse contexto, como uma estratégia

educativa capaz de integrar teoria e prática, fortalecendo a identidade étnico-racial e promovendo uma educação antirracista. Conforme orienta o Manual de Inventários Participativos do IPHAN (2016b, p. 8), inventariar é “[...] reconhecer e valorizar as referências culturais significativas para os grupos sociais.”, superando a visão monumentalizada e eurocêntrica de patrimônio.

A identificação desses lugares de memória no território tradicional da Comunidade Quilombola Família Jarcem reforça a centralidade da territorialidade na constituição da identidade quilombola e na transmissão intergeracional de saberes e valores. Mais do que simples pontos geográficos, tais espaços carregam narrativas, afetos e experiências de resistência que estruturam a memória coletiva da comunidade. Ao serem reconhecidos, registrados e valorizados, esses lugares tornam-se também ferramentas pedagógicas potentes para a promoção de uma educação antirracista e comprometida com os direitos humanos. Dessa forma, integrar os lugares de memória ao currículo escolar é não apenas um ato de justiça histórica, mas também um gesto político de afirmação das culturas afro-brasileiras no espaço escolar e na sociedade.

Com base no Relatório Quilombo Família Jarcem – Projeto Territórios Vivos (Santos *et. al.*, 2024, p. 45), identificam-se os principais “lugares de memória” da comunidade, os quais representam marcos territoriais, afetivos e históricos fundamentais para a reconstrução da identidade quilombola e a luta pelo reconhecimento do território tradicional.

Quadro 01. Lugares de Memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem (MS)

1. Propriedade Barra Mansa

- Localização: Área rural entre Maracaju e Rio Brilhante (MS).
- Significado: Território ancestral fundado por Joaquim Cândido Jarcem no final do século XIX.
- Função simbólica: Centro da vida comunitária e da resistência territorial.
- Memórias associadas: Ocupação coletiva da terra, construção das primeiras casas, festas religiosas, organização comunitária e episódios de expulsão violenta.
- Menções no relatório:
 - p. 6: "tomou posse de uma área de terra a qual denominou de Barra Mansa".
 - p. 10: "A propriedade da Barra Mansa tornou-se o centro da vida comunitária [...]".

2. Igreja da Comunidade

- Localização: Dentro da propriedade Barra Mansa.
- Função: Espaço de espiritualidade e união.
- Memórias associadas: Celebrações religiosas, reuniões da comunidade e fortalecimento dos vínculos familiares.
- Menção no relatório:
 - p. 10: "[...] com a construção de uma igreja na propriedade [...]".

3. Sede da Fazenda (Casa dos Patriarcas)

- Função: Residência central dos fundadores (Joaquim e Belisária), considerada símbolo de organização social e ancestralidade.
- Memórias associadas: Vida familiar, solidariedade entre gerações, despejos violentos, incêndios, sepultamentos tradicionais.
- Menções no relatório:
 - p. 14–15: "[...] era do meu avô que era a Sede [...] a casa era muito caprichosa, em volta da casa [...]".

4. Córrego Barramansinha

- Localização: Limita parte do território tradicional.
- Função simbólica: Referência natural de territorialidade e pertencimento.
- Memórias associadas: Utilização das águas e delimitação de espaço coletivo.
- Menção no relatório:
 - p. 17: "O córrego Barramansinha passava dentro do território."

5. Trilhas Internas e Antigos Caminhos da Comunidade

- Função: Conexão entre residências, áreas de cultivo e espaços de sociabilidade.
- Memórias associadas: Caminhos usados para a escola, festas, encontros religiosos e deslocamentos cotidianos.
- Menção no relatório:
 - p. 6: "A entrada no território tradicional pode ser identificada por pontos de referência locais [...] marcos naturais ou construções [...]".

Fonte: Santos, et al (2024).

O Levantamento Participativo se fundamenta na ideia de que o patrimônio cultural não é apenas um conjunto de bens materiais a serem preservados, mas práticas, saberes, espaços e memórias que estruturam a vida social e coletiva. Conforme afirma Laurajane Smith (2006, p. 29), o patrimônio é uma prática social que envolve disputa, reconhecimento e negociação de sentidos. No caso da Comunidade Quilombola Família Jarcem, o levantamento tem o potencial de dar visibilidade a lugares de memória como centros de significados históricos, religiosos e afetivos fundamentais para a identidade comunitária.

Do ponto de vista didático, o uso do levantamento nas escolas permite desenvolver uma pedagogia da memória que articula pesquisa, sensibilização, criatividade e reflexão crítica. Inspirados nas propostas de Primo e Araújo (2016) sobre educação patrimonial participativa, os estudantes são convidados a participar ativamente do processo de seleção, documentação e interpretação dos lugares de memória, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esse processo favorece a autonomia intelectual dos estudantes e rompe com práticas educativas transmissivas, ao mesmo tempo em que aproxima a escola dos saberes tradicionais das comunidades negras rurais.

Além disso, a metodologia participativa rompe com a lógica de patrimonialização elitista e imposta de cima para baixo, frequentemente criticada por pesquisadores como Chagas (2008). Ao construir o levantamento a partir da escuta ativa da comunidade, das narrativas orais e da valorização dos modos de vida locais, reafirma-se o princípio de que a memória é um direito coletivo, e que a preservação do patrimônio cultural é parte fundamental da luta por justiça social e reparação histórica no Brasil pós-escravista.

A proposta do levantamento também contribui diretamente para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Ao trabalhar com a história viva da Comunidade Família Jarcem, os estudantes passam a compreender que a formação do Brasil é atravessada por resistências negras, experiências de liberdade e produções culturais autônomas, desafiando a narrativa tradicional que marginaliza a contribuição dos povos africanos e seus descendentes para a identidade nacional.

Nos últimos 15 anos, tem havido grande esforço de historiadores e professores de história no sentido de produzir reflexões sobre o passado escravista, o período do pós-abolição e o patrimônio cultural afro-brasileiro. Esse impulso, que gerou importantes inovações didáticas e historiográficas, vem acontecendo tanto por conta das mudanças introduzidas no ensino de

História nas escolas e nas universidades desde o fim da ditadura militar no Brasil, quanto, mais especificamente, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. [...] (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019, p. 17 – 18). A citação acima evidencia a transformação profunda que o ensino de História vem experimentando no Brasil nas últimas décadas, especialmente no que tange à abordagem do passado escravista, do pós-abolição e do patrimônio cultural afro-brasileiro. Essa mudança resulta tanto de um contexto mais amplo de democratização do ensino após o fim da ditadura militar quanto de esforços legislativos e pedagógicos específicos, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003. A obrigatoriedade da inserção da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares impulsionou novas práticas didáticas e renovou a historiografia nacional, obrigando a revisão crítica das narrativas eurocêntricas e a valorização das experiências, resistências e contribuições dos povos negros. Assim, o esforço de historiadores e professores representa não apenas uma atualização dos conteúdos escolares, mas um movimento político e pedagógico que busca combater o racismo estrutural, promover a justiça histórica e dar voz às memórias silenciadas da população afrodescendente no Brasil.

Portanto, a construção e a aplicação do Levantamento de Lugares de Memória da Comunidade Família Jarcem se constituem como uma proposta pedagógica potente para promover o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, fortalecer as relações étnico-raciais e consolidar práticas de educação patrimonial transformadora. Ao reconhecer e valorizar as práticas culturais quilombolas no espaço escolar, reafirma-se a escola como um território de construção de cidadania crítica, plural e antirracista.

3.4.1 Apresentação do Recurso Didático: Levantamento Participativo

O recurso didático proposto é a construção de um Levantamento dos Lugares de Memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem. Inspirado nas metodologias propostas pelo IPHAN (2016b) e nas experiências do Museu de Arqueologia de Itaipu (Primo; Araújo, 2016), o levantamento será elaborado de forma colaborativa entre escola, comunidade quilombola e órgãos de educação e cultura.

A atividade visa promover a educação patrimonial como instrumento de formação cidadã, integrando os estudantes no reconhecimento, valorização e preservação das

referências culturais quilombolas. O levantamento estimula a percepção de que o patrimônio é vivo, dinâmico e construído coletivamente, em diálogo entre gerações.

3.4.2 Fundamentação Teórica

De acordo com o “Manual de Educação Patrimonial: Inventários Participativos” (IPHAN, 2016b), inventariar bens culturais é muito mais do que catalogar elementos materiais: é criar um processo pedagógico de reconhecimento de referências culturais significativas para um grupo. A memória coletiva, segundo Halbwachs (1990), constitui-se em torno de lugares, práticas e símbolos que alimentam o sentimento de pertencimento e identidade.

A proposta também dialoga com a noção de museologia social e participativa, defendida por Primo e Araujo (2016), em que a comunidade é protagonista do processo de seleção, interpretação e valorização de seu patrimônio, rompendo com práticas verticalizadas de tutela cultural.

O levantamento participativo promove, assim, a horizontalidade no processo de reconhecimento dos bens culturais, articulando memória, identidade e direitos culturais no âmbito da educação básica.

Ademais, cumpre salientar que a educação patrimonial tem se consolidado como uma estratégia fundamental no ensino de História, ao possibilitar que os estudantes reconheçam as referências culturais que compõem sua identidade e memória social. De acordo com o “Manual de Aplicação da Educação Patrimonial” (IPHAN, 2013), o inventário cultural escolar “[...] é uma forma de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. [...]” (IPHAN, 2013, p. 5), estimulando nos alunos o olhar atento para os patrimônios materiais e imateriais presentes em seus territórios. Assim, os processos de ensino-aprendizagem ganham uma dimensão mais concreta e afetiva, promovendo a valorização do local vivido e fortalecendo os vínculos comunitários.

Compreender o patrimônio cultural não apenas como grandes monumentos ou celebrações oficiais, mas também como práticas cotidianas, modos de fazer, tradições orais e saberes ancestrais, permite uma visão ampliada da história e da cultura (IPHAN, 2013). Nesse sentido, o documento destaca que “[...]o patrimônio cultural liga as pessoas,

é sempre algo coletivo" (IPHAN, 2013, p. 5), revelando-se como uma ferramenta essencial para a construção de uma história plural, crítica e democrática. Esse enfoque rompe com a narrativa histórica tradicional, que muitas vezes privilegiava apenas grandes eventos e personagens consagrados, e passa a valorizar as memórias e experiências de grupos historicamente marginalizados.

A metodologia da educação patrimonial incentiva a participação ativa dos estudantes, promovendo saídas de campo, entrevistas, inventários e projetos integradores. Ao orientar que "diferentes versões sobre os bens culturais devem ser coletadas para enriquecer a pesquisa" (IPHAN, 2013, p. 9), o Manual enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de percepções e significados atribuídos aos patrimônios culturais. Dessa maneira, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado, mas desenvolvem competências para interpretar criticamente as relações entre memória, identidade, cultura e poder.

Logo, a educação patrimonial reforça a necessidade de articulação entre a escola e a comunidade, promovendo o respeito à diferença e o fortalecimento da cidadania. Conforme orienta o Manual, "um dos objetivos do inventário é fazer com que diferentes grupos e gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros" (IPHAN, 2013, p. 6). Assim, o trabalho com o patrimônio cultural no ensino de história contribui para a formação de sujeitos históricos conscientes de seus direitos, de suas raízes culturais e da importância da preservação do patrimônio para as futuras gerações.

3.4.3 Metodologia de Aplicação nas Escolas Estaduais de Rio Brillhante–MS

Pressupõe-se que o desenvolvimento do projeto (Levantamento Participativo) se dará em fases interativas.

A primeira etapa consiste na formação dos estudantes sobre os conceitos básicos que guiarão o projeto: patrimônio cultural, memória coletiva, identidade quilombola e educação antirracista. Através de rodas de conversa, exibição de documentários curtos e análise de materiais iconográficos, busca-se sensibilizar os alunos para a importância da preservação da memória afro-brasileira.

Faz-se necessária, também, uma discussão coletiva acerca dos conceitos de "patrimônio", "memória", "território" e "identidade" (IPHAN, 2016b, p. 8-10).

A segunda etapa envolve, em um primeiro momento, um levantamento preliminar dos lugares mais significativos da Comunidade Quilombola Família Jarcem, em diálogo com a própria comunidade. Posteriormente, o contato direto com a Comunidade Família Jarcem. A partir de visitas programadas, entrevistas com moradores mais antigos, observação dos lugares de memória e coleta de relatos, os estudantes vão produzir materiais de registro (fotografias, gravações, anotações de campo).

Após a pesquisa de campo, os estudantes irão, em conjunto com a comunidade e o(s) professor(e)s, organizar as informações em um levantamento. Cada lugar de memória será descrito, contextualizado historicamente e interpretado de acordo com a memória coletiva da comunidade. Será necessário o uso de fichas de inventário adaptadas do modelo do IPHAN (2016, p. 27-39): Lugares, Objetos, Celebrações, Saberes e Formas de Expressão. Registro fotográfico, filmagens, entrevistas com moradores, coleta de histórias orais (baseado em Alberti, 2013; metodologia de história oral participativa). A proposta didática estruturada a partir da obra de Antoni Zabala (1998) estabelece um diálogo direto e complementar com o que foi apresentado no tópico 3.4.3 – Metodologia de Aplicação nas Escolas Estaduais de Rio Brillhante–MS. Ambas as propostas se organizam em etapas progressivas e interativas que buscam promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e transformadora. No tópico 3.4.3, delineia-se um percurso que inicia com a formação conceitual dos(as) estudantes sobre patrimônio, memória coletiva, identidade quilombola e educação antirracista, seguido por um levantamento participativo e culminando na sistematização e divulgação dos resultados à comunidade. Esse roteiro metodológico é ampliado na proposta baseada em Zabala, que fornece os fundamentos pedagógicos para cada etapa, ancorando o processo na integração entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao iniciar com uma situação-problema mobilizadora, por meio de rodas de conversa e análise de materiais visuais, a proposta avança a orientação de 3.4.3 ao enfatizar, com Zabala (1998), a importância da contextualização do saber e da ativação dos conhecimentos prévios. O planejamento colaborativo também retoma a lógica da segunda etapa do tópico 3.4.3, acrescentando a divisão de papéis e o desenvolvimento de competências sociais como parte do processo educativo, o que promove maior engajamento dos(as) estudantes e responsabilidade coletiva na condução das atividades de campo.

A visita técnica à Comunidade Quilombola Família Jarcem, ponto central em ambas as metodologias, é tratada de maneira mais aprofundada na proposta de Zabala, ao ser compreendida não apenas como coleta de dados, mas como espaço de construção de significados, empatia e consciência histórica. A sistematização e a produção de sentido posterior, também prevista no 3.4.3, ganha mais densidade com Zabala (1998), ao ser pensada como um momento formativo essencial, no qual os(as) estudantes articulam teoria e prática, reorganizam suas aprendizagens e desenvolvem autonomia intelectual.

Por fim, a produção do produto final e a socialização dos resultados previstas em 3.4.3 encontram respaldo na perspectiva zabaleana de projetos interdisciplinares com finalidades concretas, que reforçam o compromisso social da escola. A avaliação, igualmente, é ressignificada: passa de um simples instrumento de verificação para uma prática formativa, contínua e reflexiva, conforme propõe Zabala, promovendo o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Assim, a proposta didática fundamentada em Zabala não apenas reafirma, mas também fortalece e amplia os objetivos do tópico 3.4.3, ao inserir práticas pedagógicas críticas e transformadoras que valorizam o território, a memória quilombola e o protagonismo estudantil.

Com base nas diretrizes apresentadas no item 3.4.3 e fundamentada na proposta pedagógica de Antoni Zabala (1998), a seguir são detalhadas as etapas metodológicas da proposta didática, organizadas de forma sequencial e articulada, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada. As ações desenvolvidas com os(as) estudantes buscam integrar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, respeitando a realidade sociocultural da Comunidade Quilombola Família Jarcem e fortalecendo a formação para uma educação histórica antirracista. Abaixo a descrição das atividades que consolidarão o levantamento participativo:

Quadro 02. Etapas Metodológicas Adaptadas a Antônio Zabala (1998).

. Situação-Problema (Mobilização)

- **Pergunta central:** Por que é importante conhecer e valorizar os lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem?
- **Atividade inicial:** Inicia-se com uma roda de conversa, precedida por vídeos e imagens de comunidades quilombolas. Segundo Antoni Zabala (1998), o ponto de partida para uma aprendizagem significativa é a apresentação de uma situação-problema concreta e mobilizadora, que estabeleça vínculo com a realidade dos(as) estudantes e estimule sua curiosidade investigativa.
- **Objetivo pedagógico:** Ativar conhecimentos prévios e promover a contextualização do conteúdo, respeitando os saberes locais e as experiências dos sujeitos da aprendizagem, conforme defendido por Antoni Zabala (1998) ao destacar a centralidade do aluno no processo educativo.

2. Planejamento Colaborativo

- **Atividade:** Construção coletiva de um plano de ação, com divisão de tarefas e discussão sobre os princípios éticos da pesquisa de campo.
- **Abordagem pedagógica:** Antoni Zabala (1998) reforça a importância de metodologias que envolvam a tomada de decisões pelos(as) estudantes, a cooperação e a corresponsabilidade, permitindo que eles(as) assumam papéis ativos no processo de aprendizagem.
- **Conteúdos mobilizados:** Além dos conteúdos conceituais e procedimentais, esta etapa também fortalece valores e atitudes, integrando as três dimensões do conhecimento — conceitual, procedimental e atitudinal — tal como preconizado por Zabala.

3. Visita Técnica ao Quilombo Jarcem

- **Atividades práticas:** Entrevistas, registros fotográficos, mapeamentos e observações em campo. Essa etapa se alinha à proposta de Antoni Zabala (1998) de aprendizagem baseada na experiência concreta, permitindo que os(as) estudantes construam conhecimento a partir da realidade e da prática investigativa.
- **Importância pedagógica:** A visita técnica promove uma relação dialógica com o território e com os sujeitos históricos da comunidade, possibilitando o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica — princípios fundamentais da formação integral segundo Antoni Zabala (1998).

4. Sistematização e Produção de Sentido

- **Atividades pós-visita:** Transcrição, análise, produção de materiais e exposições.
- **Referência teórica:** Para Antoni Zabala (1998), a construção de sentido é essencial para a aprendizagem significativa. É nesse momento que o estudante reorganiza os dados, elabora hipóteses, articula teoria e prática e desenvolve autonomia intelectual. O(a) professor(a) atua como mediador(a), orientando a reflexão crítica e incentivando a problematização dos achados da pesquisa.

5. Produção do Produto Final

- **Sugestões:** Exposição fotográfica, cartilha, podcast ou documentário.
- **Sentido educativo:** Segundo Antoni Zabala (1998), projetos interdisciplinares com produtos finais reais e socializáveis geram motivação, ampliam o compromisso dos(as) estudantes com a aprendizagem e conferem visibilidade ao conhecimento escolar. Os produtos aqui propostos consolidam a aprendizagem e oferecem uma devolutiva concreta à comunidade, cumprindo também uma função social da escola.

6. Socialização e Avaliação Formativa

- **Socialização:** Apresentação dos resultados à comunidade escolar e à Comunidade Jarcem.
- **Avaliação:** A avaliação, para Antoni Zabala (1998), deve ser **formativa, contínua e processual**, envolvendo múltiplas estratégias: observação direta, autoavaliação, coavaliação e análise de desempenho. A avaliação não deve apenas medir resultados, mas promover a regulação da aprendizagem e o desenvolvimento global do(a) estudante.
- **Crterios baseados em Zabala:** A proposta adota critérios que priorizam o desenvolvimento de atitudes democráticas, a capacidade de reflexão crítica e a participação efetiva, reforçando a ideia de que ensinar é também transformar socialmente.

Integração de Conteúdos (Conforme Antoni Zabala - 1998)	
Tipo de Conteúdo	Exemplos Desenvolvidos
Conceituais	Patrimônio, identidade quilombola, memória histórica, território e diversidade cultural.
Procedimentais	Entrevista, mapeamento, análise de fontes orais, produção de materiais didáticos.
Atitudinais	Escuta ativa, respeito à diversidade, empatia histórica, valorização das culturas afro.

Antônio Zabala (1998) reforça que o ensino deve integrar essas três dimensões para que se alcance uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

Ao término da sequência didática, espera-se que os(as) estudantes: compreendam criticamente o valor dos lugares de memória quilombola; desenvolvam competências investigativas, comunicacionais e sociais; produzam conhecimento coletivo e contextualizado. Reafirmem o compromisso ético e político da escola com uma educação plural e antirracista, como propõe Zabala ao defender uma escola voltada para a realidade e para a justiça social.

3.4.4 Avaliação e Acompanhamento do Projeto

A avaliação do projeto será conduzida de forma formativa e contínua, reconhecendo que essa abordagem é um componente essencial em projetos educativos que buscam promover aprendizagens significativas e emancipadoras. Diferentemente das avaliações tradicionais, que privilegiam exclusivamente o resultado final, a avaliação formativa concentra-se no acompanhamento sistemático dos processos de aprendizagem, fornecendo feedbacks constantes que orientam a prática pedagógica e auxiliam os estudantes a perceberem seus avanços, dificuldades e possibilidades de crescimento. Conforme argumentam Perrenoud (1999) e Luckesi (2011), o objetivo da avaliação formativa é transformar a avaliação em um instrumento a favor da aprendizagem, rompendo com seu uso punitivo e promovendo uma prática avaliativa emancipadora.

No contexto de projetos que envolvem pesquisa, educação patrimonial e história oral — como o Levantamento da Comunidade Quilombola Família Jarcem —, a avaliação deve priorizar não apenas os produtos finais, mas sobretudo os processos de envolvimento, a capacidade de reflexão crítica dos estudantes e a construção de novas competências investigativas e interculturais. A avaliação contínua, nesse sentido, torna-

se fundamental para assegurar que o projeto mantenha seu caráter dialógico e participativo. Como destaca Hoffmann (2011), a avaliação contínua não se restringe a momentos formais de aferição, mas se realiza em cada atividade, interação e produção, reconhecendo a aprendizagem como um processo dinâmico e permanente.

Dessa forma, no desenvolvimento do projeto, serão considerados como critérios avaliativos: o envolvimento dos estudantes nas atividades de pesquisa e criação; a capacidade de análise crítica das relações entre memória, identidade e racismo estrutural; a valorização dos saberes da comunidade quilombola; e a habilidade de produção de narrativas históricas plurais, respeitando a diversidade cultural e as múltiplas formas de transmissão da memória coletiva. Para operacionalizar esses princípios, sugerem-se instrumentos de avaliação formativa como diários de bordo, rodas de conversa reflexiva, questionários abertos e a análise crítica dos produtos finais, tais como maquetes, levantamentos e produções audiovisuais.

A culminância do processo avaliativo ocorrerá por meio de uma autoavaliação coletiva, organizada em rodas de conversa, em que os estudantes serão convidados a refletir sobre os aprendizados construídos a partir da aproximação com a história local, a luta quilombola, o combate ao racismo e a valorização do patrimônio cultural imaterial. Conforme ressalta Gomes (2012), uma educação antirracista exige práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre a história e a realidade social brasileira, superando o silenciamento e a invisibilização das contribuições afro-brasileiras na formação do país.

3.4.5 Resultados Esperados

A implementação do projeto de levantamento na Comunidade Quilombola Família Jarcem visa, em primeiro lugar, à valorização da história local e da identidade quilombola. Ao registrar os lugares de memória, práticas culturais e tradições orais da comunidade, busca-se fortalecer o pertencimento identitário dos descendentes, reafirmando suas raízes históricas e promovendo o reconhecimento da trajetória de resistência de seus antepassados. Esse reconhecimento é fundamental não apenas para os membros da comunidade, mas também para ampliar a compreensão da sociedade local sobre a relevância da presença quilombola na formação histórica da região de Rio Brilhante.

Outro resultado esperado é a sensibilização para a importância do patrimônio imaterial. Através do levantamento, os estudantes e a comunidade poderão perceber que o patrimônio cultural vai além dos bens materiais, envolvendo práticas, saberes, rituais, festas religiosas e modos de vida que estruturam a memória coletiva e a identidade social. O processo educativo buscará consolidar o entendimento de que a preservação do patrimônio imaterial é um direito cultural, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, e um instrumento de fortalecimento da diversidade cultural brasileira.

O projeto também se propõe a combater o racismo e fortalecer a educação antirracista. A inclusão da história da Comunidade Família Jarcem no espaço escolar, através do levantamento, permite desconstruir visões estereotipadas sobre a população negra e quilombola, ampliando as possibilidades de construção de uma memória social mais justa e plural. Trata-se de uma ação alinhada às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, e que visa promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Assim, o levantamento busca estimular a integração entre escola e comunidade na construção de saberes. Ao envolver estudantes, professores, lideranças comunitárias e moradores no processo de levantamento, documentação e interpretação dos lugares de memória, rompe-se com a visão hierarquizada do conhecimento, valorizando os saberes tradicionais e promovendo a aprendizagem colaborativa. Essa aproximação fortalece a função social da escola como espaço de diálogo intercultural, de valorização das experiências locais e de promoção da cidadania ativa.

O reconhecimento e a valorização dos lugares de memória da Comunidade Quilombola Família Jarcem representam não apenas uma ação de preservação patrimonial, mas, sobretudo, um gesto político de resistência, afirmação identitária e valorização da diversidade cultural brasileira. Através da proposta desenvolvida neste capítulo, buscou-se evidenciar que a memória quilombola não é fragmento de um passado imóvel, mas sim uma prática viva, presente no cotidiano, nas celebrações, nos saberes tradicionais e na profunda relação com o território.

A elaboração do Levantamento de Lugares de Memória da Comunidade Família Jarcem se constituiu como eixo central da proposta didática aqui apresentada. Mais do que um simples levantamento descritivo, o levantamento foi concebido como ferramenta pedagógica de integração entre memória, identidade e práticas educativas voltadas para a formação crítica e antirracista dos estudantes. Inspirado nas metodologias de educação

patrimonial participativa (IPHAN, 2016) e nos princípios da museologia social (Primo; Araújo, 2016), o levantamento promove o protagonismo dos estudantes e da comunidade quilombola na construção e interpretação do seu próprio patrimônio cultural.

O uso do levantamento como recurso didático possibilita não apenas o reconhecimento dos espaços simbólicos da Comunidade Jarcem — como a Festa de Nossa Senhora da Abadia e a antiga sede da Fazenda Barra Mansa —, mas também potencializa o fortalecimento da identidade quilombola e o resgate da memória coletiva como instrumento de luta e sobrevivência cultural. Ao reconhecer esses lugares como espaços vivos de resistência e recriação social, a proposta pedagógica contribui para desconstruir visões estereotipadas e fortalecer a valorização dos saberes afro-brasileiros no currículo escolar.

Além disso, o levantamento, ao articular teoria e prática, promove uma aprendizagem significativa, favorecendo a construção de uma memória social mais plural e inclusiva. Ele se apresenta como estratégia para operacionalizar as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, inserindo no cotidiano escolar práticas que estimulam a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos quilombolas na formação da sociedade brasileira.

Assim, este capítulo reafirma que a promoção da educação patrimonial quilombola é estratégica não apenas para consolidar práticas pedagógicas antirracistas, mas também para afirmar a pluralidade cultural como princípio democrático fundamental. Investir no reconhecimento das trajetórias, dos territórios e dos saberes quilombolas, por meio de práticas educativas como o Levantamento de Lugares de Memória, é uma tarefa urgente e essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e comprometida com a justiça histórica.

CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou refletir sobre a importância dos lugares de memória da comunidade Quilombola Família Jarcem, situada em Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul, como instrumentos de fortalecimento da identidade afro-brasileira e como recursos pedagógicos para a promoção de uma educação histórica crítica e antirracista. Partindo da compreensão de que a memória coletiva e o patrimônio cultural quilombola constituem fundamentos essenciais da resistência negra no Brasil, a pesquisa articulou teoria e prática no desenvolvimento de uma proposta didática que valoriza o saber local, reconhece os sujeitos históricos quilombolas e combate as práticas de silenciamento e invisibilização nas escolas.

A análise da trajetória histórica da Comunidade Família Jarcem evidenciou a centralidade da memória e das práticas socioculturais na preservação dos valores ancestrais, da organização comunitária e da luta pelo território. Os lugares de memória, longe de serem apenas marcas do passado, configuram-se como referências vivas que sustentam a identidade coletiva e as estratégias de resistência diante das ameaças contemporâneas de desterritorialização e exclusão social.

A proposta metodológica de elaboração de um *Levantamento Participativo dos Lugares de Memória* mostrou-se uma estratégia potente para integrar a comunidade ao processo educativo e garantir que o conhecimento produzido na escola dialogue com as realidades vividas pelos sujeitos quilombolas. O levantamento consistiu em mapear, registrar e interpretar, com a participação ativa dos moradores, os espaços que guardam significados históricos, simbólicos e afetivos para a comunidade. Mais do que uma ação de registro, tratou-se de uma prática educativa que valorizou o conhecimento comunitário como fonte legítima de saber histórico, contribuindo para romper com uma tradição escolar que, por vezes, ignora ou subestima os saberes locais.

O produto didático derivado desse processo — composto por materiais reflexivos, atividades interativas e orientações pedagógicas — demonstrou-se capaz de promover uma educação situada, enraizada na vivência concreta dos estudantes. Sua aplicabilidade em sala de aula permitiu o reconhecimento da história quilombola como parte integrante da história nacional, reforçando o papel da escola como espaço de valorização da diversidade étnico-racial e de fortalecimento da cidadania. Além disso, possibilitou que

os(as) estudantes ressignificassem o espaço onde vivem, compreendendo-o como território de memória, luta e resistência, e não apenas como um lugar marcado por estigmas ou invisibilidade.

A efetivação desse levantamento como recurso didático reafirma o potencial transformador de uma educação que dialoga com o território e com os sujeitos históricos que o compõem. Sua aplicabilidade ultrapassa o conteúdo curricular, pois contribui para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes quilombolas, ao reconhecer que suas histórias, famílias e tradições são dignas de estudo, respeito e valorização. Além disso, estimula o engajamento das escolas com as comunidades do entorno, favorecendo práticas pedagógicas interdisciplinares, participativas e comprometidas com a justiça social.

Constatou-se, ao longo do trabalho, que a efetivação de uma educação antirracista exige muito mais do que a inserção de conteúdos afro-brasileiros nos currículos: requer uma mudança de postura pedagógica, um diálogo constante com as comunidades e uma disposição crítica para desconstruir as heranças do racismo estrutural presentes nas práticas escolares. O reconhecimento da história e da cultura quilombola como patrimônio coletivo da sociedade brasileira é parte indispensável desse processo de reconstrução de narrativas históricas plurais, inclusivas e emancipadoras.

Assim, esta dissertação reafirma que a valorização dos lugares de memória quilombola e sua inserção no cotidiano escolar, especialmente por meio de práticas como o levantamento participativo, podem contribuir de maneira significativa para a formação de sujeitos históricos conscientes de suas raízes, respeitosos da diversidade cultural e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e plural. Ao lançar luz sobre a história da Comunidade Quilombola Família Jarcem e propor caminhos pedagógicos para sua valorização, espera-se colaborar com o fortalecimento de uma educação comprometida com a reparação histórica, a justiça social e o reconhecimento da riqueza multicultural que constitui a identidade nacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, N.41, janeiro-junho de 2008, p.5-20.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. **História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 17–38, 2019.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do tempo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ARIQUEMES. Conheça a história de Nossa Senhora da Abadia, um dos títulos da Virgem Maria. **Ariquemmes Online**, Ariquemmes, 26 jan. 2017. Disponível em: <https://ariquemmesonline.com.br/espiritualidade-e-religiao/conheca-a-historia-de-nossa-senhora-da-abadia-um-dos-titulos-da-virgem-maria/>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, v. 54, n. 233, p. 233, 8 dez. 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm. Acesso em: 16 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Certidão de Autorreconhecimento: Comunidade Remanescente de Quilombo da Família Sarmiento**

– Livro de Cadastro nº 008, Registro nº 883. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 12 fev. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COSTA, Manuela Areias; SILVA, Luciano Pereira da. Patrimônio Cultural, Festas e Lutas Políticas em Comunidades Quilombolas de Mato Grosso. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 12, n. 22, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/17161>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, Manuela Areias. Histórias “Atlânticas” na escravidão e no pós-abolição: biografias de personagens negros e ensino de história e cultura afro-brasileira. **O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares**. Cáceres: UNEMAT, 2018.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro. **Comunidade Quilombola Tia Eva (Campo Grande/MS): memória, ensino de História e educação antirracista**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, pp. 100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora Melhoramentos, 1955.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Movimento, 1973.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. Ver. – São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, p. 143- 154. IN **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100002>

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 315-326, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Brasília, DF: IPHAN, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/educacao-patrimonial/publicacoes/educacao-patrimonial-inventarios-participativos>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial: manual de aplicação: Programa Mais Educação**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Manual_EducacaoPatrimonial_Programa_MaisEducacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

JARCEM, Lucas. **Assembleia geral da Comunidade Quilombola Família Jarcem**. 2025. Fotografia. Rio Brilhante, MS.

LIMA, Ana Paula Pícoli de. **A festa de São Sebastião e Santos Reis do Quilombo da Picadinha, Dourados-MS: por um ensino de história antirracista**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED/MS, 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/referencial-curricular/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 104–111, 2005.

MONTEIRO, Elaine; ABREU, Martha. Patrimônio Imaterial e Afirmação Negra: caminhos e encontros para uma educação antirracista. **Cadernos NAUI**, v. 9, n. 17, p. 60–90, jul./dez. 2020.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, pp. 421-461, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993. (Texto original: 1984).

NORA, Pierre. Leslieux de mémoire, ou Commentils m’ontéchappé. In: NORA, Pierre (dir.). **Présent, nation, mémoire**. Paris: Gallimard, 2011. p.400-404.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia rural!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, nº1, p. 111-128 – 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História**. V. 1, nº1, p.89-110 – 2012.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. A Lei 10.639/2003: os vetos presidenciais e as mudanças curriculares. **Revista da ABPN**, Salvador, v. 4, n. 8, p. 7–23, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2020/07/REVISTA-DA-ABPN-Vol.4-N.-8.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PRIMO, Bárbara Deslandes; ARAUJO, Mirela Leite. O inventário participativo de pessoas e memórias do Museu de Arqueologia de Itaipu. **Anais do Simpósio Nacional de História Oral**, 2016. Disponível em: < <https://historiaoral.org.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e a questão do povo na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos; PEREIRA, Márcia Leila de Castro. **Memória dos Barramanceiros**: processo de desterritorialização de uma comunidade negra rural quilombola. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Série Antropologia, n. 467, 2020.

SANTOS, Lourival dos. História oral de quilombos de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro. In: GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro (orgs.). **História oral**: a democracia das vozes. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

SANTOS, Lourival. Por uma história do negro no sul do Mato Grosso: história oral de quilombolas e a (re)invenção da tradição africana. **CLIO – Revista de Pesquisa Histórica**, v. 35, p. 239–259, jul./dez. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. **Coleção Educação para todos**: Brasília, 2005.

SANTOS, Saulo dos; JARCEM, Ronaldo; JARCEM, Lucas; MARIA DO CARMO. **Relatório Quilombo Família Jarcem – Projeto Territórios Vivos**. Rio Brillhante, MS: Projeto Territórios Vivos – GIZ, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: subsídios para o debate sobre o papel da escola na superação do racismo**. Brasília, DF: SECADI/MEC, 2013.

SMITH, Laurajane. **Uses of Heritage**. London: Routledge, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Texto original: *Can the Subaltern Speak?*, 1988).

SOUZA, João Batista Alves de. **As trajetórias e resistências das comunidades quilombolas do Pantanal Sul-Mato-Grossense**. 1. ed. Porto Alegre: TotalBooks, 2021.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 2003.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; SANTOS, Lourival. Regularização fundiária de comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul/Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 231–247, 2017. DOI: 10.5102/rbpp.v7i2.4753

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes: em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 47, p. 79–117, 2013.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO À COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA (UEMS)

A COMUNIDADE QUILOMBOLA FAMÍLIA JARCEM, DE RIO BRILHANTE-MS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ficha de Lugares de Memória

Orientações para o preenchimento do questionário

Olá! Este questionário tem como objetivo conhecer percepções, saberes e informações sobre a Comunidade Quilombola Família Jarcem. Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento de uma proposta educativa voltada ao reconhecimento e valorização da história e cultura dessa comunidade.

Leia com atenção cada pergunta e marque as opções que melhor representam sua opinião ou conhecimento. Você pode escolher mais de uma alternativa, sempre que for permitido (checkboxes). Não há respostas certas ou erradas — o que buscamos é ouvir sua experiência e ponto de vista.

Agradecemos imensamente sua participação!

1 - Qual é o lugar de memória mais significativo para a comunidade Família Jarcem, aquele que simboliza suas raízes e fortalece os laços familiares?"

- Fazenda Barra Mansa
- Praça Central de Rio Brilhante

2 - Na antiga propriedade Barra Mansa havia, ou ainda existe, algum espaço destinado à prática religiosa? Se sim, assinale a opção correspondente.

- Pequena Igreja
- Capela
- Sala de Oração

3 - Quais eram as tradições ou celebrações — religiosas ou não — mais importantes para a comunidade Família Jarcem?

- Festa da Reza do Divino
- Festa de São Sebastião
- Festa de São João
- 13 de maio de 1888 - Dia da Abolição da Escravatura no Brasil.
- Nossa Senhora da Abadia

Outro:

4 - Quais destes objetos estão relacionados à memória da comunidade Família Jarcem ou são considerados representativos da sua história?

- Carrinho de brinquedo feito na fazenda Barra Mansa por Teodolino Cândido Jarcem
- Jarro de Barro feito na Fazenda Barra Mansa que pertencia ao patriarca da família () Joaquim Cândido Jarcem
- Retrato da Família Jarcem

Instrumento musical

Outro:

5 - Na propriedade Barra Mansa havia algum local utilizado pela Família Jarzem para lazer ou descanso? Se sim, assinale a opção correspondente.

Rio Barra Mansinha

Rio Dourado

Centro Esportivo

