



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

JEOVA ALEXANDRE CAVALCANTI RAMOS

**ENSINO DE HISTÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES DOS QUILOMBOS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – PNLD (2024-2027)**

**ARAGUAÍNA, TO
2026**

Jeova Alexandre Cavalcanti Ramos

**ENSINO DE HISTÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES DOS QUILOMBOS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – PNLD (2024-2027)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT),
como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em
Ensino de História.

Orientador (a): Dra. Olívia Macedo Miranda de Medeiros

**ARAGUAÍNA, TO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Geração de
Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C377e CavalcantiRamos, Jeova Alexandre.

ENSINO DE HISTÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES DOS
QUILOMBOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 7º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD (2024-2027) / Jeova
Alexandre Cavalcanti Ramos. - Centro de Ciências Integradas - CCI,
TO, 2026.

180 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade
Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientador: Olívia Macedo Miranda de Medeiros.

1. Ensino de História. 2. Livro Didático. 3. Quilombo - Quilombo
Cocalinho (Santa Fé do Araguaia - TO).

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**ENSINO DE HISTÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES DOS QUILOMBOS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD
(2024-2027)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Foi
avaliado para a obtenção do título de Mestre (a) em
Ensino de História e aprovada (o) em sua forma final pelo
Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 23 / 02 / 2026

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS
Data: 23/02/2026 10:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA MARTINS DA SILVA
Data: 23/02/2026 10:52:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Fernanda Martins da Silva (UNEMAT) – membro externo

Documento assinado digitalmente
 VERA LUCIA CAIXETA
Data: 23/02/2026 14:55:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Vera Lúcia Caixeta (UFNT) – membro interno

Dedico este trabalho ao meu pai Tião Pernambuco, a minha avó Ana Maria, a minha mãe Cristina, a minha irmã Fabiana, ao meu irmão Asafe, a minha tia Luzia, a minha confidente Jaqueline e principalmente ao meu marido Vanderlei, amores da minha vida.

“E pensar que não, todo o meu esforço e desgaste durante esse processo se transformou em conhecimento e meu sonho se realizou. Que a partir daqui meus passos sigam, com responsabilidade, na luta ancestral pelos direitos dos povos tradicionais e quilombolas.”
(Jeova Alexandre Cavalcanti Ramos)

Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

AGRADECIMENTOS

Nesse primeiro espaço, venho agradecer a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT pela oportunidade de poder cursar o Mestrado em Ensino de História, por disponibilizar o espaço e professores capacitados. Também, quero deixar a minha gratidão ao mestrado profissional em rede nacional - ProfHistória, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Assim, complementando o meu desenvolvimento profissional, me qualificando para melhor atuação na Educação Básica.

Quero agradecer a minha orientadora Olívia de Medeiros que aceitou ser minha parceira na organização das ideias e construção desse trabalho, sempre me orientando pelo melhor caminho a ser traçado, desenvolvido e finalizado. Acredito que as suas orientações foram certas e direcionadas, você foi fundamental para esta pesquisa, muita gratidão a ti, professora.

Também venho agradecer ao meu marido Vanderlei Nunes Machado, por ser meu melhor amigo e me acompanhar nessa etapa da minha vida, me dando viabilidades para permanecer e finalizar este mestrado com o qual tanto eu sonhei. Sempre me equilibrando psicologicamente, mantendo o meu foco na pesquisa. Acredito que sem o seu conforto e amizade tudo seria muito mais difícil para mim. Obrigado meu amor!

Venho expressar a minha gratidão a professora Vera Lúcia Caixeta pela parceria formada durante esse processo, desde a construção do meu projeto de pesquisa, pela preocupação em colaborar com a minha formação e pesquisa, por ter possibilitado o meu desenvolvimento ante a Educação Antirracista e me acompanhar durante esse percurso, sem a sua contribuição eu teria ficado estagnado, muito obrigado por tudo!

Eu quero também agradecer a minha mãe que sempre me estimulou a percorrer o caminho da educação, na busca por sabedorias. Minha mãe foi a minha primeira professora e hoje eu sou o melhor professor dela, muito obrigado por tudo, minha rainha!

Agradeço também a todos os meus colegas do mestrado que contribuiu de alguma forma com a minha formação, principalmente as minhas colegas e amigas Andressa Nascimento Teixeira, Maria Eliene Pereira da Silva e Renata Christina Feitosa Assunção Monteiro que estiveram sempre ao meu lado nos momentos complicados durante esse processo, vocês fizeram a diferença, gratidão!

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Ensino de História: as representações dos quilombos nos livros didáticos de história do 7º Ano do Ensino Fundamental – PNLD (2024-2027)”, investiga como a ideia de quilombo é representada nos livros didáticos de História do 7º ano aprovados pelo PNLD 2024-2027, articulando essa análise com a compreensão dos estudantes quilombolas do Quilombo Cocalinho – TO sobre o conceito de quilombo. O objetivo geral consiste em analisar as representações dos quilombos nas obras selecionadas e verificar como os estudantes concebem esse conceito a partir de suas próprias vivências. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como os materiais didáticos abordam a história e a cultura quilombola, considerando sua influência na formação identitária dos estudantes e no combate ao racismo estrutural. O referencial teórico articula autores do ensino de História (Bittencourt, 2008; Fonseca, 2003), memória coletiva (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1990), pensamento contracolonial (Santos, 2015; Césaire, 1978; Nascimento, 1980; Nascimento, 2021), representação (Hall, 2016), currículo (Silva, 2016; Apple, 2006), educação antirracista (Gomes, 2012; hooks, 2013) e análise de conteúdo (Bardin, 1977). Metodologicamente, a pesquisa combina análise de conteúdo de cinco coletâneas das editoras Moderna, Saraiva e Scipione com pesquisa-ação (Thiollent, 2011) aplicada a doze estudantes do 7º ano da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, no Quilombo Cocalinho – TO. O Capítulo 1 discute os fundamentos teóricos do ensino de História, o pensamento contracolonial e a educação antirracista. O Capítulo 2 analisa as capas e conteúdos dos livros didáticos, revelando representações superficiais e eurocêntricas dos quilombos, centradas no Quilombo dos Palmares e na figura de Zumbi, com sub-representação da resistência negra e ausência de diálogo com quilombos contemporâneos. O Capítulo 3 apresenta os resultados da aplicação com os estudantes quilombolas, que concebem o quilombo como espaço de pertencimento, afeto, resistência e transmissão cultural, articulando saberes tradicionais com o ensino de História por meio da pesquisa-ação. Os resultados demonstram que, apesar dos avanços legais, os livros didáticos ainda tratam os quilombos como episódios isolados do passado, enquanto os estudantes revelam uma compreensão viva e dinâmica do quilombo como projeto civilizatório contemporâneo. A pesquisa culmina na elaboração de um Apoio Didático como produto educacional, contribuindo para uma educação histórica antirracista e para a valorização das comunidades quilombolas.

Palavras-chaves: Ensino de História. Quilombo. Livro Didático. Quilombo Cocalinho. Contracolonial. Educação Antirracista.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “History Teaching: the representations of quilombos in 7th grade History textbooks – PNLD (2024-2027)”, investigates how the idea of quilombo is represented in 7th grade History textbooks approved by PNLD 2024-2027, articulating this analysis with the understanding of quilombola students from Quilombo Cocalinho – TO about the concept of quilombo. The general objective is to analyze the representations of quilombos in the selected works and to verify how students conceive this concept based on their own experiences. The research is justified by the need to understand how didactic materials approach quilombola history and culture, considering their influence on students’ identity formation and on combating structural racism. The theoretical framework articulates authors in History teaching (Bittencourt, 2008; Fonseca, 2003), collective memory (Halbwachs, 2006; Le Goff, 1990), counter-colonial thought (Santos, 2015; Césaire, 1978; Nascimento, 1980; Nascimento, 2021), representation (Hall, 2016), curriculum (Silva, 2016; Apple, 2006), anti-racist education (Gomes, 2012; hooks, 2013), and content analysis (Bardin, 1977). Methodologically, the research combines content analysis of five collections from the publishers Moderna, Saraiva and Scipione with action research (Thiollent, 2011) applied to twelve 7th grade students from the Emanuel Municipal Quilombola Full-Time School, in Quilombo Cocalinho – TO. Chapter 1 discusses the theoretical foundations of History teaching, counter-colonial thought and anti-racist education. Chapter 2 analyzes the covers and contents of the textbooks, revealing superficial and Eurocentric representations of quilombos, centered on Quilombo dos Palmares and the figure of Zumbi, with underrepresentation of black resistance and absence of dialogue with contemporary quilombos. Chapter 3 presents the results of the application with quilombola students, who conceive quilombo as a space of belonging, affection, resistance and cultural transmission, articulating traditional knowledge with History teaching through action research. The results demonstrate that, despite legal advances, textbooks still treat quilombos as isolated episodes of the past, while students reveal a living and dynamic understanding of quilombo as a contemporary civilizing project. The research culminates in the elaboration of a Didactic Support as an educational product, contributing to an anti-racist historical education and to the valorization of quilombola communities.

Key-words: History teaching. Quilombo (maroon settlement). Textbook. Quilombo Cocalinho. Countercolonial. Anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Mosaico de todas as capas analisadas das cinco coletâneas das editoras Moderna, Saraiva e Scipione	62
Figura 2 – Capa do livro didático Se Liga na História da editora Moderna	64
Figura 3 – Capa do livro didático Expedições da História da editora Moderna	67
Figura 4 – Capas dos livros didáticos da editora Saraiva	70
Figura 5 – Capa do livro didático da editora Scipione	72
Figura 6 e 7 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 190 e 192	78
Figura 8 e 9 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 193 e 194.	79
Figura 10 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 195	82
Figura 11 e 12 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 196 e 197.....	84
Figura 13 – Representação dos negros e quilombolas no livro didático de História do 7º ano da coletânea “Se Liga na História” da Editora Moderna. Página 143.	88
Figura 14 – Representação dos negros e quilombolas no livro didático de História do 7º ano da coletânea “Se Liga na História” da Editora Moderna. Página 147 e 148.	90
Figura 15 – Representação dos negros e quilombolas no livro didático de História do 7º ano da coletânea “Se Liga na História” da Editora Moderna. Página 179	92
Figura 16, 17, 18 e 19 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea História.doc da Editora Saraiva. Páginas 187, 188, 189 e 190.	96
Figura 20 e 21 - Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea História.doc da Editora Saraiva. Páginas 210 e 211.	98
Figura 22 e 23 - Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva. Páginas 218 e 222.	103
Figura 24 - Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva. Páginas 223.	105
Figura 25 e 26 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano da coletânea <i>Jovens Sapiens</i> da Editora Scipione. Páginas 208 e 209.	109

Figura 27 e 28 – Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano da coletânea <i>Jovens Sapiens</i> da Editora Scipione. Páginas 213 e 214.	112
Figura 29 - Fotografia do professor-pesquisador aplicando a pesquisa para a turma do 7º Ano na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel no Quilombo Cocalinho no município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins.	115
Figura 30 - Imagem retirada do Google Maps com a localização precisa do Quilombo Cocalinho, em Santa Fé do Araguaia no Norte do estado do Tocantins de forma a mostrar seu ponto compreendendo a proporção do Estado.	116
Figura 31 - Imagem da localização de Cocalinho e Santa Fé do Araguaia – TO conforme o Google Mapa.	116
Figura 32 - Imagem apenas de Cocalinho conforme o Google Maps	117
Figura 33 - Imagem registrada da dança do Lindô infantil do quilombo Cocalinho em apresentação para o curso Educação Escolar Quilombola da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT	119
Figura 34 - Essa imagem é um registro da preparação do Bolo de Puba no quilombo Cocalinho em que há a participação das crianças e jovens aprendendo a fazer a massa do bolo com o objetivo de os anfitriões repassarem esses conhecimentos para os mais novos a fim de manter essa tradição viva na sua comunidade.	120
Figura 35 - Imagem que registra o momento de preparação da pedra e folha de banana para ser usada como “fôrma” para que o Bolo de Puba seja assado.	121
Figura 36 - Registro do Bolo de Puba sendo assado na pedra e folha de bananeira.	121
Figura 37 - Imagem registrada da apresentação da dança do Pagode Quilombola dançada pelos anciões do Quilombo Cocalinho em Santa Fé do Araguaia – TO ao evento do programa Educação Escolar Quilombola da UFNT.	123
Figura 38: Fotografia da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, em Cocalinho, no município de Santa Fé do Araguaia – TO.	124
Figura 39: Registro do professor-pesquisador discutido o conceito de quilombo com os estudantes e realizando debate sobre o que eles entendem sobre o quilombo e sobre ser quilombola.	126
Figura 40: Registro dos estudantes do 7º ano da escola quilombola em que esta aplicação foi realizada, neste os educandos estão respondendo os questionários.	127
Figura 41: Registro do Centro Cultural Quilombola de Cocalinho, mais conhecido pelos estudantes e pela comunidade por: Associação, por representar a organização das manifestações culturais e pela influência das lideranças nesse espaço social e comunitário.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna	75
Tabela 2 - Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Se Liga na História da Editora Moderna	86
Tabela 3 - Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea História.doc da Editora Saraiva	94
Tabela 4 - Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva	100
Tabela 5 - Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Jovens Sapiens da Editora Scipione	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

APA-TO – Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CDD – Classificação Decimal de Direito

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEQTO – Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado do Tocantins

CP – Conselho Pleno

CPT – Comissão Pastoral da Terra

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

PA – Pará

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEB – Secretaria de Educação Básica

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TO – Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – O PENSAMENTO CONTRACOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA O COMBATE DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL.....	27
1.1 Definição de Quilombo e identidade quilombola na abordagem contracolonial.....	31
1.2 O negro e quilombola como personagem de resistência na luta por sua própria sobrevivência através do confronto ao colonialismo	34
1.3 Ensino de História, abordagem contracolonial e currículo: uma educação democrática e antirracista	43
1.4 Lei 10.639/2003, sua importância e seus impactos para o ensino de História e para a educação antirracista na educação básica	52
CAPÍTULO 2 - A REPRESENTAÇÃO DOS QUILOMBOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CAPAS E DOS CONTEÚDOS	56
2.1 O livro didático e o seu processo de elaboração: pontos de discursões .	57
2.2 O mosaico das capas analisadas a partir de Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes.....	62
2.3 Análise das capas de cinco coletâneas aprovadas pelo PNLD 2024-2027 dos livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental.....	64
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA E SUA APLICABILIDADE: OS SABERES E FAZERES DO QUILOMBO COCALINHO, SANTA FÉ DO ARAGUAIA – TO	113
3.1 Histórico e localização do Quilombo Cocalinho, Santa Fé do Araguaia – TO: suas lutas sociais e suas manifestações culturais	114
3.2 Os estudantes da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel: autores de suas vidas, histórias e do conceito de quilombo.....	124
3.3 Ensino de História: revisitando o conceito de “quilombo” com os estudantes do Quilombo Cocalinho de Santa Fé do Araguaia – TO.....	134
CONCLUSÃO.....	168
FONTES DE PESQUISA.....	170
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE – A	177
APÊNDICE – B.....	178
APÊNDICE – C	180

MEMORIAL

Meu nome é Jeova Alexandre Cavalcanti Ramos, sou natural de Araguaçu no estado do Tocantins, lugar onde nasci, cresci e aprendi a valorizar profundamente as raízes culturais e históricas que compõem a diversidade do Brasil. Desde muito cedo, desenvolvi um interesse especial pela História, disciplina que se tornou não apenas uma área de estudo, mas também uma paixão e um caminho de vida. Esse interesse me levou à graduação em História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), etapa formativa que consolidou minha vocação para a docência e para a pesquisa o que me fez voltar ao mestrado na mesma instituição que me graduei.

No decorrer da graduação, comecei a me aproximar de temas ligados à história da população negra no Brasil, em especial os quilombos, entendendo-os não apenas como marcos de resistência do passado, mas também como expressões vivas de luta, identidade e dignidade que atravessam séculos e chegam à contemporaneidade. Durante esse período, percebi que a forma como os quilombos eram tratados em materiais didáticos ainda apresentava lacunas, muitas vezes reduzindo-os a episódios pontuais da escravidão, sem destacar devidamente sua importância como espaços de organização social, cultural e política.

Minha formação foi complementada por especializações em Ensino de História, Ensino Religioso e Orientação Educacional pela FAMART, que me proporcionaram ferramentas pedagógicas para compreender melhor o papel do professor na formação crítica dos estudantes. Essa experiência ampliou meu olhar sobre a necessidade de um ensino que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que tenha o compromisso com a construção de uma consciência histórica sensível às questões sociais, culturais e étnicas.

Atualmente, atuo como professor da educação básica, onde diariamente enfrento o desafio e, ao mesmo tempo, a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nesse espaço de atuação, percebo a importância de trabalhar com conteúdo que valorize as memórias e as identidades da população negra, reconhecendo que a escola é também um lugar de luta contra o preconceito e a desigualdade racial. Por isso, nesse espaço chamado “escola” sinto que contribuo de alguma forma no combate ao racismo estrutural pensando numa sociedade menos racista e que os meus estudantes possam estarem cientes de que devem respeitar as diferenças existentes neste país com uma enorme diversidade que é o Brasil.

Minha afinidade com a temática dos quilombos nasceu ainda na graduação e se fortaleceu ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional na minha participação como professor-pesquisador do curso Educação Escolar Quilombola ofertado pela UFNT. Sempre

busquei estabelecer diálogos sobre o respeito aos quilombolas e sobre a luta do movimento negro, engajando-me em apoiar suas causas e refletindo sobre as formas de representação dessa história nos espaços de ensino. Esse compromisso não se limita ao campo acadêmico, mas integra também uma postura ética e política de valorização das vozes historicamente silenciadas e excluídas. Pensando assim, posso afirmar que antes de essa causa e discussão ser acadêmica ela é primeiramente pessoal e expressa a minha preocupação em poder construir um espaço/mundo com mais equidade e respeito a diversidade e contra o racismo.

O motivo que me leva a pesquisar sobre a representação dos quilombos nos livros didáticos de História está diretamente ligado a essa trajetória de vida e de formação. Os livros didáticos ocupam um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, onde muitas vezes constituem a principal – senão a única – fonte de informação histórica para os estudantes. Por essa razão, investigar de que maneira os quilombos são retratados nesses materiais é fundamental para compreender quais imagens, narrativas e valores estão sendo transmitidos às novas gerações.

A relevância dessa pesquisa se justifica pelo fato de que a forma como os quilombos são representados nos livros pode tanto contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros, quanto reforçar estereótipos e visões reducionistas, caso sejam abordados de maneira superficial ou distorcida. Portanto, o objetivo não é apenas identificar como os quilombos aparecem nos materiais, mas também propor reflexões que possam subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Além disso, ao pesquisar sobre esse tema, busco dar continuidade a um compromisso pessoal e profissional com a educação antirracista, reafirmando a importância de um ensino de História que dialogue com a realidade social dos estudantes e que reconheça a diversidade cultural do Brasil como um patrimônio coletivo. Minha atuação como professor, associada ao meu vínculo afetivo com o Tocantins e com a luta pela valorização da população negra, fortalece ainda mais a necessidade de me dedicar a esse campo de estudo.

Assim, este memorial registra não apenas o percurso acadêmico que trilhei até aqui, mas também os motivos que fundamentam minha escolha de pesquisar os quilombos nos livros didáticos: a busca por justiça social, a valorização da memória coletiva e o compromisso com uma educação que forme sujeitos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa como tema Ensino de História: as representações dos quilombos nos livros didáticos de história do 7º Ano do Ensino Fundamental – PNLD (2024-2027), tem o objetivo de analisar como a ideia de quilombo está sendo representada nos livros didáticos do 7º Ano do ensino fundamental – PNLD (2024-2027), verificando como tais conteúdos estão presentes nos livros e como os estudantes concebem este conceito e como entendem este processo de resistência a partir de seus próprios entendimentos e ponto de vista.

A pesquisa se norteou por duas indagações. A primeira questionou como os livros didáticos de História utilizados no 7º ano do ensino fundamental da educação básica, dispõem sobre os quilombos e suas representações? E a segunda indagação discutiu como essa representação poderá contribuir ou silenciar na compreensão dos estudantes sobre a resistência e a identidade da população quilombola no contexto brasileiro?

Discutiu-se também como a problemática sobre a luta de poder implicou na forma com que os negros foram representados na história do Brasil, como as memórias dos quilombolas estão inseridas neste contexto e como este tema precisa ser debatido nesta época a fim de combater o “preconceito” e entender o “racismo estrutural” (Cavalleiro, 1998) nas escolas e no Brasil. Afinal, a “história é uma ciência em movimento, sua escrita é marcada por abordagens, métodos, percepções que conceituam e evidenciam seu dinamismo” (Santos, Vieira, Medeiros, 2023, p. 6).

A relevância deste estudo residiu na problematização dessa questão e na importância de um livro didático que promova uma educação que valorize a diversidade e permita que todos os estudantes negros e quilombolas reconheçam a si mesmos e suas histórias nos conteúdos estudados e em suas realidades. Por fim, entender como os livros didáticos representam os “quilombos” (Santos, 2015) é um passo essencial para promover uma educação libertadora, representativa e contracolonial.

O estudo sobre a representação dos quilombos nos livros didáticos de História no Brasil é de extrema importância por várias razões, tanto para o campo da pesquisa quanto sociais e para a realidade dos estudantes ante o ensino de História. Com isso, a forma como a história é ensinada nas escolas influencia diretamente a formação da identidade e da consciência crítica dos estudantes. Nesse viés, os quilombos, como expressões de resistência contra a opressão e a escravidão, representam um capítulo essencial da história brasileira e destacam a luta e a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade. Entretanto, as pesquisas existentes indicam que essa abordagem, em muitos casos, ainda é limitada, superficial e

marcada por estereótipos, o que compromete a compreensão ampla e verdadeira da relevância histórica dos quilombos, principalmente para o ensino na Educação Básica.

A escolha desse tema se justifica pelo potencial de contribuir para uma análise crítica sobre os livros de História PNLD 2024-2027 e, conseqüentemente, para o aprimoramento do ensino de História. Destarte, compreendendo como os quilombos são representados nos livros didáticos, permitindo avaliar se o ensino está promovendo uma visão inclusiva e diversificada do passado ou se ainda reforça uma narrativa eurocêntrica que marginaliza as experiências e vozes da comunidade negra e quilombola. Pois, segundo Fonseca (2003),

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “Ruim com ele, pior sem ele”. Isso justifica o debate e as pesquisas; nesse sentido, desenvolverei aqui algumas reflexões que me acompanharam como usuária de livros didáticos em aulas de história no ensino fundamental e médio e, posteriormente, como pesquisadora da área. (Fonseca, 2003, p. 136).

Portanto, ao investigar a forma como os quilombos são abordados nos livros didáticos de História, esta dissertação contribui para o debate sobre a representatividade dos conteúdos escolares, fomentando discussões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas na busca de oferecer subsídios para os estudantes e quilombolas, partindo das políticas educacionais e na revisão das práticas de ensino, reforçando a importância de um currículo que reflita a diversidade e a riqueza da história brasileira em todas as suas dimensões democráticas.

Além disso, destaca-se a História dos Quilombos brasileiros a partir das discussões contemporâneas sobre as identidades quilombolas, respeito a ancestralidade, resistências, racismo, luta negra, a partir de uma visão contracolonial. Pois, verificar os discursos que permeiam os textos e narrativas dos livros didáticos, com vistas para as marcas da colonialidade que atravessam tais obras faz parte de um processo crítico de revisão. E, por isso, desenvolver uma proposta de educação quilombola e antirracista a partir das discussões realizadas, com a produção de um apoio didático ao final da pesquisa.

Vale ressaltar que os livros didáticos compõem a melhor fonte de conhecimento para os estudantes, tendo em vista panorâmica a situação precária da distribuição econômica que faz com que muitos estudantes não tenham acesso à tecnologia, assim, utilizando do livro didático como fonte principal do acesso ao conhecimento, pois "os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação." (Bittencourt, 2008, p. 119). Assim, conforme Bittencourt (1988),

O livro era, ou ainda é, um dos símbolos da civilização ocidental, como afirma Henri-Jean Martin. O livro, passando por etapas lentas, foi o motor de uma verdadeira revolução que consagrou o divórcio entre o escrito e o falado através de 'maneiras de ler introduzidas no texto'. A escrita e com ela a cultura livresca, passou a predominar como forma de comunicação, fazendo com que se renunciasse à transmissão oral, 'à magia do verbo'. O livro foi se tornando um objeto sacralizado, acabando por se transformar em 'modelo da cultura ocidental'. (Bittencourt, 1988, p. 131).

Além disso, essa dissertação trata, sem dúvidas, de enfrentar o desafio de desconstrução da “cultura colonial” (Césaire, 1978) e neocolonial racista que se estabeleceu na estrutura do país e de visões estereotipadas dos sujeitos subalternizados e escravizados a partir do livro didático da educação básica. Outrossim, seguindo a estrutura estabelecida, foi realizado no segundo capítulo uma forte crítica sobre o livro didático que invisibiliza as memórias e as histórias dos sujeitos quilombolas, selecionando quais histórias deveriam serem contadas, narradas e discutidas como base em um pensamento eurocêntrico, religioso e discriminatório que silenciou as realidades colocadas à margem da sociedade brasileira ao longo do tempo.

De acordo com Moraes (2018), mostrar como os “livros didáticos” de História são limitados nos faz pensar, afinal, como a elaboração e seus conteúdos mantêm uma tendência histórica de apagamento da história dos quilombos, assim sendo, essa pesquisa procurou contribuir na crítica e na problematização aqui pautada. Com isso, foi justamente a necessidade de aprofundamento neste tema que surgiu o objetivo de discutir e produzir esta dissertação, realizando uma investigação munido com as ferramentas que a profissão de historiador me possibilitou, propondo uma pesquisa fundamentada e alicerçada com um Apoio Didático pensado na linguagem da educação básica a nível de entendimento dos estudantes.

Os aspectos específicos que foram explorados durante a construção do capítulo 1º está relacionado com o conceito e a ideia de quilombo e sua dinâmica de resistência e luta negra, já no capítulo 2º discorreu-se uma análise dos livros didáticos de história do 7º ano de 5 coletâneas aprovadas pelo PNLD 2024-2027 para verificar com o a ideia e o conceito de quilombo está sendo representado e, por fim, no capítulo 3º foi realizado uma aplicação na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel no quilombo Cocalinho localizado em Santa Fé do Araguaia no estado do Tocantins com a finalidade de discutir o conceito de quilombo a partir do entendimento dos estudantes quilombolas do 7º ano, com isso, verificando o que eles entendem e compreendem sobre a dinâmica do quilombo partindo de sua própria realidade e interação com sua comunidade.

Outrossim, para Stuart Hall (1997) a representação faz parte de um processo de construção social a partir de sua cultura que implica na forma com que os indivíduos enxergam o mundo, pois “representação” é uma prática essencial através da qual o significado é produzido

e trocado entre os membros de uma cultura envolvendo o uso da linguagem, de signos e imagens que representam coisas (Hall, 1997, p. 15). Dessarte, de forma que o significado não se encontra centrado no mundo real, muito menos no objeto em si, mas sim construído a partir dos sistemas de representação pelas práticas de cunho social dos indivíduos, pois,

A representação está implicada nos processos sociais e culturais por meio dos quais damos sentido ao mundo que nos cerca. Não apenas descrevemos o mundo através da linguagem e de outros sistemas simbólicos, mas também os organizamos socialmente, estabelecendo relações de poder e ideologias por meio dessas práticas. A representação nunca é um processo neutro; ela está profundamente imbricada em lutas por significado, definindo o que é legítimo e o que é excluído ou marginalizado. Assim, as práticas de representação não apenas refletem o mundo, mas são ativamente envolvidas na sua construção. Elas desempenham um papel central na produção e reprodução de ideologias que sustentam determinadas relações sociais e políticas. (Hall, 1997, p. 25-27)

Procura-se o impacto educativo ao avaliar como essa “representação” (Hall, 2016) impacta a percepção dos estudantes sobre a história dos quilombos no Brasil e a construção da identidade brasileira, bem como as implicações para o combate ao racismo estrutural. Busca-se com esta investigação compreender se as “representações” (Hall, 2016) presentes nos livros didáticos analisados contribuem para uma visão mais abrangente e inclusiva dos negros e das comunidades quilombolas e seus remanescentes ou se perpetua uma visão racista, estereotipada, limitada e eurocêntrica em seus conteúdos. É preciso ressaltar que segundo Gomes (2012),

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. (Gomes, 2012, p. 104)

Para desenvolver o conceito de “ensino de história” foi utilizado o entendimento das historiadoras Circe Bitencourt e Selva Guimarães Fonseca, a fim de desenvolver a ideia de ensino na educação básica voltado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender a sociedade e suas realidades, se reconhecendo como parte do processo histórico e atuando como agentes transformadores. Segundo Bittencourt (2018), baseado em seu texto “Dicionário de ensino de história” afirma que,

[...] para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais. E entende-se a importância do método de

ensino por ser ‘a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola’ e representar a liberdade teórica da criação disciplinar ou os limites impostos ao trabalho docente. (Bitencourt, 2018, p. 162)

Na perspectiva de Selva Guimarães Fonseca, historiadora e pesquisadora bastante conhecida pelas suas relevantes contribuições no que tange o ensino de História com suas abordagens críticas pautada em educação e cidadania, a educação e o ensino deve ser pensado a partir da realidade dos estudantes, de seus locais de fala, segundo ela “O ensino de História deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender os processos históricos e intervir na realidade social em que estão inseridos” (Fonseca, 2003, p. 17). De acordo com Fonseca (2003),

O ensino de História não deve se limitar à simples memorização de datas e eventos, mas precisa ser voltado para a compreensão crítica dos processos históricos, considerando as múltiplas perspectivas envolvidas. Essa abordagem permite ao estudante desenvolver autonomia intelectual e se reconhecer como sujeito histórico capaz de atuar na transformação social, conectando o passado às problemáticas do presente” (Fonseca, 2003, p. 41).

O entendimento sobre o ensino de história é fundamental para compreender a ideia central do tema que foi desenvolvido. Com isso, além dos autores que discutem sobre o ensino de História, foi trabalhado primordialmente a ideia de “ensino” a partir das obras de Paulo Freire intituladas *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Educação Como Prática da Liberdade* (1997), e também a autora bell hooks com o texto *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (1994).

Além do mais, mesmo apesar da promulgação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil, existe ainda muitas dificuldades em suas aplicabilidades, uma delas é a representação dos negros, das lutas negra e quilombola no livro didático e, tampouco, a presença neles das várias formas de resistência que existiu e, sobretudo, as que existem. Com isso, o “currículo formal” (Silva, 2001) pode e deve ser uma forma de resistência da luta negra, não ficando à mercê apenas do “currículo oculto” (Silva, 2016) e de disponibilidade de alguns professores, pois o currículo é disputa e ele deve ser disputado e a educação antirracista é uma maneira essencial de enfrentar o racismo estrutural, mas contém vários empecilhos como por exemplo a falta de materiais didáticos que abordem suas realidades, suas vivências e suas lutas.

Também procurou-se um conceito de currículo que pudesse nortear esta pesquisa, sendo assim, Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 102) dispõe que “O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.”, e de fato o currículo é um texto racial disputado por quem está

no poder, por que currículo é poder e infelizmente este poder sempre se perpetuou nas mãos dos brancos, da história eurocêntrica, do apagamento dos povos originários, dos povos tradicionais e da história africana e afro-brasileira.

De certa maneira torna-se tendencioso, pois a escola enquanto aparelho ideológico do Estado atinge praticamente, direta e indiretamente, toda a população por um período prolongado de tempo, atuando principalmente através do seu currículo, sendo que “ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (Silva, 2016, p. 32), sendo este um problema ético, de equidade e desigual ante a formação dos estudantes negros e quilombolas.

Em continuação dessa parte introdutória, a metodologia de pesquisa que fundamentou este trabalho foi a análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin (1977), mostrando-a como um instrumento para analisar as comunicações que visa por procedimentos sistemáticos e objetivos, dessa forma, entender o livro didático como uma forma de fonte. A metodologia adotada foi voltada para examinar as representações dos quilombos e as formas de resistência negra nos livros didáticos de História. Assim, partindo de que Bardin (1977) é uma das principais referências na área de análise de conteúdo, uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas.

Segundo ele “A unidade de registro” (Bardin, 1977, p. 104) é o segmento de conteúdo considerado como base para a categorização e a contagem das características específicas do texto, bem como o documento utilizado como fonte para a devida pesquisa. Com isso, é essencial criar categorias para selecionar, organizar e verificar os documentos como fontes deste método, sendo esta, uma das etapas centrais no processo de análise de conteúdo. Bardin (1977) enfatiza que elas podem ser pré-definidas (dedutivas) ou emergir do próprio material (indutivas).

Em sua obra principal, *Análise de Conteúdo*, Bardin (1977) apresenta um conjunto de técnicas que permitem interpretar mensagens de forma sistemática e objetiva, a fim de identificar significados explícitos e implícitos em textos, discursos, documentos, ou outras formas de comunicação com o rigor metodológico para dar veracidade para a pesquisa, pois, “O rigor metodológico é a condição essencial para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.” (Bardin, 1977, p. 93).

Para Bardin (1977, p. 38). “A análise de conteúdo visa, por intermédio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens e a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens.”, nesse sentido, defendendo que a análise de conteúdo vai além da descrição, explorando padrões, significados

e relações subjacentes no material analisado. As fases da análise de conteúdo são divididas em três, sendo a primeira a pré-análise que é a fase preparatória, onde o pesquisador organiza os dados, define objetivos e estabelece hipóteses, nessa etapa, ocorre a leitura flutuante, que permite o reconhecimento inicial do material a ser estudado.

A segunda fase é a exploração do material que consiste na codificação, categorização e classificação dos dados. Bardin (1977) sugere o uso de unidades de registro (como palavras, frases ou temas) e unidades de contexto para segmentar o conteúdo. A terceira fase consiste no tratamento e interpretação dos resultados, é quando os dados são analisados e interpretados, buscando responder às questões da pesquisa e relacioná-los ao contexto teórico. No entanto, precisa-se deixar claro que, conforme afirma Bittencourt (2008)

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. (Bittencourt, 2008, p. 328)

Por este motivo, baseado nos descritos de Bardin (1977), esta metodologia se concentrou no método de análise de conteúdo da seleção dos textos que foram trabalhados, organização dos livros didáticos em versões e sequência com o objetivo de fazer uma pesquisa direta e pontual no que deveria ser extraído e analisado com base no objeto pesquisado, sendo válido a permissão do acesso a uma melhor compreensão dos fenômenos analisados. Destarte, esta foi a metodologia central que norteou a construção da dissertação, sendo utilizada para responder o problema de pesquisa.

A segunda metodologia utilizada para este projeto, não tão menos importante, foi a pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011) que dispõe de uma ferramenta importante para explicar a relação pesquisador – pesquisado na cooperação e produção do conhecimento, bem como a participação dos estudantes na construção desde trabalho. Thiollent (1986) define a pesquisa ação como:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Foi aplicado, então, a pesquisa-ação para os estudantes (as) do 7 ano do ensino fundamental anos finais, da Escola Municipal de Tempo Integral Emanuel no Quilombo Cocalinho do município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins. Esta é uma escola quilombola e que recebe estudantes quilombolas do Quilombo Cocalinho que carregam uma história de luta e resistência. Esta metodologia permitiu que os estudantes pudessem pensar a representação dos quilombos e a resistência negra no livro didático a partir, num primeiro momento, de seus entendimentos e conhecimentos sobre esta questão.

Após este primeiro passo, o pesquisador-professor realizou uma mediação de conteúdo sobre o tema no qual intermediará 4 seções de aplicações diretamente, a primeira foi a aplicação de uma oficina sobre o conceito de quilombo e sua representação para os estudantes quilombolas, as aplicações 2, 3 e 4 foram realizadas por meio de questionários que estão anexados do Apêndice desta dissertação. Dessa maneira, esta metodologia de Thiollent (1986), foi essencial para que o professor-pesquisador pudesse compreender como desenrolar os encontros e como permitir que os educandos pudessem fazer parte da pesquisa por meio da ação e intermediação do professor, em torno de um planejamento, na forma de uma intervenção com intuição de mudanças na situação investigada.

A presente pesquisa propôs a hipótese de que a representação dos quilombos nos livros didáticos de História é predominantemente marcada pela colonização. Segundo Silva, Pereira e Wosniak (2024), é esse mecanismo que sustenta estereótipos, refletindo uma visão eurocêntrica que minimiza a complexidade das lutas e contribuições das comunidades quilombolas remanescentes na formação da sociedade brasileira. Essa perspectiva colonial e eurocentrada tende a ser insuficiente para promover uma compreensão crítica e inclusiva da história, resultando em uma educação que não atende as demandas por uma educação antirracista e que valorize a diversidade cultural e a história afro-brasileira dentro do ensino de História. Ao passo que, a partir da fala de Silva, Pereira e Wosniak (2024),

Esse processo de negação das subjetividades negras como parte da formação identitária brasileira, que ora foi apagada da historiografia e, ora foi subsumida no mito da democracia racial, pautou a presença/ausência das pessoas negras das temáticas históricas em todos os níveis educacionais, assim, como invisibilizou seu protagonismo dos currículos escolares. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 67)

Além dessa perspectiva, fatores como a falta de formação continuada, falta de “recursos didáticos” (Bitencourt, 1988) e tempo disponível para aprofundar a discussão sobre os quilombos podem levar a uma prática pedagógica fragilizada e que não explora adequadamente a importância desse tema. Com isso, esse fato corrobora para um ensino de História precarizado

e prejudicial no ensino-aprendizagem dos educandos. Isto posto, por sua vez, limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem uma visão crítica e contextualizada sobre a história da resistência negra.

A falta de representações que visibilizem as contribuições da história e cultura afro-brasileiras na construção do país no ambiente escolar e nas aulas de história, podem resultar em uma percepção distorcida desse contexto pelos estudantes, dificultando o reconhecimento da diversidade cultural e histórica do Brasil. Com isso, em conformidade com Silva, Pereira, Wosniak (2024), busca-se para o ensino de História um resgate desses temas por entender o papel dessa área de conhecimento em proporcionar uma formação a partir das realidades dos estudantes. Para tal, “o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.” (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 13)

Ao investigar a representação dos quilombos nos livros didáticos, espera-se com esta crítica um esforço coletivo de editoras, educadores e formuladores de políticas públicas para garantir que os materiais didáticos ofereçam uma visão mais abrangente, precisa e democrática da história brasileira, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a resistência cultural dos povos afrodescendentes, pois “tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.” (Gomes, 2012, p. 105)

Esta dissertação foi construída, alicerçada e estruturada com base em três (03) outros textos que se segue em embasamento desde a revisão bibliográfica feita pelo pesquisador. O primeiro texto, é a dissertação de mestrado que tem como título “*As visualidades indígenas nos livros didáticos de história da educação básica – PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins-TO*” da professora mestra Jesmary Dantas Macedo apresentado e defendido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, essa obra contribuiu no que se refere a análise do livro didático, de como ela desenvolveu a relação do ensino de História com o objeto de pesquisa, trazendo um norteamento da metodologia que poderia ser desenvolvido na construção desta nova dissertação. Assim, o seu produto final (material didático) também foi um divisor de águas no que se refere a elaboração de um material didático como resultado da aplicação em sala de aula.

O segundo texto utilizado como base foi “*O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*” da mestra Suely

dos Santos Souza, dissertação de mestrado em educação apresentado e defendido ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Essa dissertação foi muito importante para o pesquisador verificar a forma de analisar as páginas dos livros didático e de como discutir o conceito de representação a partir do objeto de pesquisa, além de como fazer o diálogo entre os autores.

O terceiro texto que em que essa dissertação de baseou foi o do mestre Wesley de Oliveira Almeida intitulado “*Memórias de Quebradeiras de Coco de Coquelândia-MA: o ensino de história e a formação da consciência histórica*”, essa é uma dissertação apresentada e defendida ao Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins. Se debruçar na leitura a partir dessa obra foi de fundamental importância no que tange para compreender como ele relacionou o seu objeto de pesquisa que foram as Quebradeiras de Coco de Coquelândia-MA, ou seja, também desenvolveu pesquisa relacionado ao quilombo ao recuperar as memórias dessas mulheres quilombolas e trazer visibilidade ao quilombo Coquelândia no estado do Maranhão. Essa dissertação abriu um leque de possibilidade de como eu poderia desenvolver esta pesquisa e aplicar no quilombo Cocalinho em Santa Fé do Araguaia no estado do Tocantins. Destarte, verificar a maneira de relacionar o quilombo com o ensino de História foi um elemento cirúrgico que fez com que esta dissertação fosse pontual, direta e objetivo em responder o problema e trazer como resultado um material didático como produto ao resultado final desta pesquisa.

Espero então poder contribuir, a partir deste trabalho, com a crítica ao currículo no campo educacional e também na luta contra o racismo estrutural. Assim também, caminhando para o rompimento com o etnocentrismo europeu, colonialismo, preconceito e desvalorização da cultura e história dos afro-brasileiros e quilombolas, assim, partindo do ensino de História para suas aplicabilidades nas salas de aulas.

CAPÍTULO 1 – O PENSAMENTO CONTRACOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA O COMBATE DO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL.

Este capítulo discute a questão teórica e conceituais sobre a “descolonização do pensamento” (Santos, 2015) no “ensino de história” (Bittencourt, 2018) na “educação antirracista” (Gomes, 2024) e as lutas encontradas no percurso histórico relacionado a inclusão do negro e quilombola na educação básica e seus direitos, bem como os seus desafios para sua constituição como cidadão. Tem o objetivo de discutir as questões essenciais para entender esta temática e combater o preconceito e o racismo estrutural no contexto educacional.

É fato que os livros didáticos são fontes primárias para os estudantes, com isso, conforme Circe Bittencourt (2008, p. 299) "os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da 'tradição escolar' de professores e estudantes, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos.", nesse sentido, sua importância é incontestável para uma educação com equidade, antirracista e democrática que possa formar os educandos da educação básica como cidadãos autônomos e emancipados de seus direitos na luta contra “os racismos americanos e europeus” (Damatta, 1987, p. 81).

Nessa perspectiva, o contracolonialismo emerge como uma prática recorrente quando se deseja libertar-se do colonialismo, e buscamos isso para o ensino de História, que este possa ser um caminho para a valorização das classes que foram silenciadas pela história branca, do herói e do colonizador. Assim sendo, é cabível dizer que, é indispensável as práticas contracolonialistas modernas dentro da escola, da sala de aula e dos livros didáticos.

E, além disso, o “ensino de História” (Bittencourt, 2008) abre espaço para que um leque de discussões possa fluir na luta contra o racismo estrutural e o estabelecimento de uma educação antirracista. Contudo, é nas salas de aulas que se monta o melhor cenário para combater a manipulação e o negacionismo dentro da esfera educacional, com efeito refletido na sociedade. Com isso, possibilitando de certa forma um enfrentamento contra preconceito e discursos de ódio a partir de um livro didático que contemple de fato a valorização da história da África, a história dos afro-brasileiros e a preservação da cultura dos quilombos e seus remanescentes. Segundo Bittencourt (2008),

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. (Bittencourt, 2008, p. 121)

Nesse viés do ensino de História, também é fundamental entender o livro didático como fonte formadora que precisa ser discutido, debatido e melhorado. O livro didático é uma ferramenta de acesso ao conteúdo direcionada aos estudantes da educação básica, o PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático pertencente ao governo federal brasileiro que tem como objetivo principal possibilitar o acesso e permanência dos estudantes e professores exclusivamente da rede pública de ensino fornecendo materiais didáticos, pedagógicos e literários. Dessarte, por este e outros motivos, esta ferramenta “livro didático” é o objeto desta pesquisa e sua relevância para a educação quilombola se situa na preservação de suas histórias, saberes, fazeres e culturas.

Nesse sentido, para Stuart Hall (2016) a “cultura” não compete apenas as coleções de práticas e costumes de um determinado grupo, mas um espaço dinâmico em que criam disputas e significados. Segundo Hall (2016) a cultura é fundamental para podermos compreendermos a relação de poder na esfera em que as identidades e representações se formam e se transformam com reflexo na sociedade. Esse autor compreende a cultura como um lugar de luta, onde os seus significados são a todo momento confrontados, negociados e desafiados, enfatizando que a cultura é uma construção social que reflete as mudanças históricas e sociais. No entanto, Nego Bispo, contradiz este conceito de “cultura” ao frisar que a cultura se constitui como um sistema de manutenção do colonialismo, ao afirmar que “a cultura é uma coisa padronizada, mercantilizada, colonial.” (Santos, 2023, p. 12)

Já, para Gomes (2012), as identidades culturais são fluidas e múltiplas, sendo formadas e reformadas conforme as influências de raça, classe, gênero, entre outros fatores, mas suas diferenças podem se transformar em relação de poder. Essa abordagem considera que a cultura é tanto um reflexo quanto um instrumento das estruturas de poder que moldam a sociedade e pode sobrepor uma sociedade a outra que se acha superior culturalmente, sendo um elemento central para entender a dinâmica da luta, sobrevivência, identidade e resistência cultural. Conforme Gomes (2012),

Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (Gomes, 2012, p. 107-108)

Trazendo uma crítica ao sistema colonial, como também criticar a manutenção do colonialismo pelo “Estado” (Césaire, 1978), nos “currículos” (Silva, 2016), nas “escolas” (hooks, 2013) e nas demais esferas da sociedade e fazer uma crítica a própria cultura brasileira. Nego Bispo afirma que a cultura colonial se concentrou na narrativa de que os negros e quilombolas não possuíam cultura, haja vista que eram subalternizados e serviu para colonizar os que não se comportavam como os brancos e europeus, dessa forma, percebe-se que o livro didático continua a manter esse padrão de colonização e exclusão da história e cultura quilombola. Segundo Santos (2023),

Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles. Quem não sabe tocar piano ou não sabe o que é música erudita, quem nunca frequentou um teatro, quem não frequenta o cinema, para eles, não tem cultura. Para nós, quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo agradável de viver. (Santos, 2023, p. 12)

Desde a chegada dos europeus na África e na América que as populações consideradas “inferiores/subalternas” a partir de uma visão etnocêntrica europeizante que as populações ameríndias, povos indígenas e povos do Sul da África foram considerados sem cultura pelos europeus, no qual escravizaram, mataram e destruíram “suas práticas de existência, suas histórias, seus legados, suas terras, seus povos, suas línguas, suas famílias e seus territórios” (Santos, 2023). Instituíram então, no continente americano o racismo como forma de subalternizar mais ainda os colonizados, os silenciados pela história eurocêntrica e racista, se estruturando na sociedade como raízes de um mal, o mal da colonização que “na América Latina se pratica a discriminação racial de maneira mascarada, sutil, aberta ou encoberta.” (Nascimento, 1980, p. 35). Além disso, a “globalização para os humanos não existe, o que existe para eles é a história do eurocentrismo – da centralidade, da unicidade. O que chamam de globalização é universalidade. Não no sentido que nós entendemos por universalidade, mas no sentido da unicidade.” (Santos, 2023, p. 17).

Segundo Mattos (2013), o efeitos por cá, na América Portuguesa, foi uma escravidão que durou 388 anos de sofrimento, de luta e de muita resistência e em 2025 fez 137 de “libertação” dos escravizados no Brasil. Este processo marcou lutas e figuras negras como a criação dos quilombos e negros que conquistaram sua manumissão e lutaram para alforriarem seus iguais. Durante todo o processo de “re-existência” houve várias formas de confrontar a escravização por parte dos negros, como: a dança, a oralidade, o suicídio, por vezes matavam

seus senhores, as mulheres abortavam como forma de recusa em produzir meras “mercadorias” (Gomes, 2019) além da formação dos quilombos.

É perceptível uma grande reivindicação dos quilombolas pelos seus territórios ao longo do tempo, para manter suas culturas, para terem uma educação que contemple suas vivências e que possa, de certo modo, contribuir na instituição de seus direitos e na valorização dos seus saberes e fazeres embasados no viés da equidade. Como afirma Nascimento (1980, p. 61) “o Brasil não experimentou uma luta de independência de classe”, pelo fato de que por muito tempo o negro não ter espaço na sociedade a não ser quando colocado na marginalidade resistindo ao sistema para sobreviver, portanto, o próprio Estado sempre o deixou na mão, o colonialismo estruturou um racismo na sociedade. Desse modo, a educação se instituiu como o espaço fundamental para debater, discutir, trabalhar e desenvolver a cultura e história dos afro-brasileiros e quilombolas, propondo que os seus saberes sejam preservados e respeitados.

A resistência dos quilombos remanescentes é diária e contínua, quem pensar que a realidade quilombola por toda história é mansa e passiva, errado, apesar de que o Brasil não passou por uma independência de classe, que é um fato, o país teve, por outro lado, várias revoltas negras, levantes resistentes e uma luta incessante por direitos, direito de uma educação com equidade para os seus, pois

Este é um retrato imperfeito de uma situação mais grave, a qual tem sido realidade em todo o decorrer de nossa história. Desta realidade é que nasce a necessidade urgente do negro de defender sua sobrevivência e de assegurar a sua existência de ser. Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre. A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência das massas africanas que se recusavam à submissão, a exploração e à violência do sistema escravista. (Nascimento, 1980, p. 255)

Por este motivo é de suma importância entender a dinâmica dos quilombos, saber que não são homogêneos e que cada um tem uma característica diferente, no entanto carregam o mesmo objetivo. Com isso, os quilombos remanescentes seguindo os ensinamentos de seus antepassados, procuram defender sua sobrevivência, pois entendem que resultaram de um processo vital para os escravizados no Brasil que enxergaram na estrutura de quilombo uma forma de se libertar da colonização, do colonialismo, dos feitores, dos capitães do mato e dos senhores donos de escravos, no esforço de resgatar a sua liberdade. Por fim, entendemos os quilombos remanescente como espaço de busca por dignidade através de sua organização social

com objetivo de continuar presando e preservando o que em outrora no passado lhes garantiu uma forma de sobrevivência: oxalá – o **Quilombo**.

1.1 Definição de Quilombo e identidade quilombola na abordagem contracolonial

A priori, conhecer as origens das palavras é fundamental para entender seus falantes, suas formas de expressarem o processo de construção dos dialetos utilizados e a comunicação entre os seus iguais. É fato que a colonização é um peso que carregamos arduamente todos os dias, é um combate diário contra suas marcas e atualizações e, que por muitos anos, a visão de mundo europeu foi apenas a única utilizada na “construção/desconstrução” do continente africano e americano.

Hodiernamente entendemos que as línguas dos africanos trazidos para o Brasil se entrelaçaram com o português de Portugal e formaram a língua portuguesa brasileira, por isso o conceito de “Quilombo” é brasileiro e foi formado com os conhecimentos de luta e estrutura organizada por meio estratégias da natureza como forma de abrigo e compartilhamento de experiências de defesas, trazidos pelos negros da sua mãe África e internalizados no Brasil. Assim sendo, “quilombo” é uma organização viva e existente não só no passado, pois a luta contra suas amarras, contra os açoites, contra a senzala moderna, contra o racismo, o preconceito e luta por sua sobrevivência sempre foi recorrente, pois

Enquanto alguns escravos tiravam partido da situação, escapando para as florestas vizinhas, outros, na expectativa de ganharem sua liberdade, se juntavam as forças independentistas; e outros tantos, submissos às ordens dos senhores, lutavam ao lado das tropas portuguesas e no fim da luta foram castigados. (Nascimento, 1980, p. 61)

Vale também destacar que, para Maria Beatriz Nascimento (1985) a terminologia “Quilombo” tem sua origem no idioma quimbundo, uma língua africana que pertence ao grupo banto que é falada em angola, sendo que “*Kilombo*” Nascimento (1985) tem por significado “acampamento de guerra” ou “local de refúgio”. Contudo, apesar da existência de quilombos em outras partes do globo, incluindo na América, o conceito de quilombo com esta nomenclatura, relevância social, cultural e política é particularmente pertencente ao Brasil.

Além do exposto, é didático frisar que, sobre os olhares de Abdias Nascimento, quilombo historicamente “significa como valor dinâmico na estratégia e na tática de sobrevivência e progresso das comunidades de origem africana.”, mas que teve sua organização

formada no Brasil a fim de manter suas sobrevivências e ser local de acolhimento para os demais (Nascimento, 1980, p. 255-256).

Os quilombos são comunidades vivas, formadas a partir de trocas de conhecimentos, de vivências, de culturas e de experiências. Sempre complexos, únicos e, ao mesmo tempo diversos, sendo que “no quilombo, somos compartilhantes, desde que tenhamos nascido aqui ou que tenhamos uma relação de pertencimento.” (Santos, 2023, p. 22). Além disso, são características próprias dos quilombos a sua autonomia política, a preservação da cultura afro-brasileira, sua religião, suas práticas culturais, práticas agrícolas sustentáveis, dialetos próprias, saberes medicinais e conhecimentos astrológicos, culinária, músicas e danças tradicionais. Quilombo, assim, é um local de acolhimento não apenas de negros, mas de indígena, de brancos, de pobres e de outros grupos sociais, inclusive os marginalizados socialmente, pois “enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos.” (Santos, 2023, p. 16).

A Constituição Federal de 1988 é implacável na luta pelos direitos quilombolas, reconhecendo os remanescentes de quilombo como grupos de indivíduos que tem o direito aos seus territórios tradicionalmente e culturalmente ocupados e uma corrida para que esses quilombolas possam terem reconhecimento legal sobre suas terras. Existem, conforme o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹ aproximadamente, no Brasil, “mais de 7,6 mil comunidades identificadas e a busca por seus reconhecimentos em uma luta diária”. É travado, então, uma lide por regularização fundiária, resistência ao racismo estrutural e pelos direitos culturais no país.

Afinal, qual é o conceito de quilombo? Para responder a esta questão iremos abordar dois (02) autores principais que descreveram e abordaram o conceito de quilombo com base em seus conhecimentos, vivências, estudos e, sobretudo, com base em suas ligações com esta terminologia. O “dialogismo”² que segundo Freire (1970, p. 99) “O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do ‘regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria’ seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em colaboração com eles.” será

¹ BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo Demográfico 2022: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas. **Agência Brasil**, Brasília, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-07/brasil-tem-76-mil-comunidades-quilombolas-mostra-censo>. Acesso em: 1 ago. 2025.

² “Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1970, p. 47)

feito entre a brasileira historiadora, negra, professora, roteirista, poeta e ativista, Maria Beatriz Nascimento (1942-199), uma das maiores intelectuais negras mais influente do século XX no Brasil e o dramaturgo, negro, artista plástico, poeta, professor universitário, político e ativista pan-africanista Abdias do Nascimento (1914-2011) que foi uma figura importante na resistência cultural quilombola, na luta pelos direitos civis, pelos direitos dos negros, pela valorização da cultura quilombola e afro-brasileira no século XX, dedicou a sua vida na luta contra o racismo estrutural, contra o preconceito e escreveu várias obras sobre a luta negra, quilombo, cultura afro-brasileira e sobre as religiões de matrizes africana e atuante politicamente em vida na proteção dos direitos humanos.

Maria Beatriz Nascimento (1985) iniciou o pioneirismo propondo leituras mais concretas e novas sobre “quilombo”. Ela afirma que quando falamos de quilombo como um local físico de refúgio de escravizados que terminaram fugindo, quando afirmamos que quilombo é um espaço marginalizado que é enxergado apenas pela ótica da ilegalidade deixando a existência dos quilombos apenas lá no passado, tornamos limitados e lado a lado de uma visão eurocêntrica que ignora todo o processo histórico e sociocultural. Nesse sentido, Nascimento (2021) cita que,

A questão está em como essa massa de escravos carentes de formas mais aperfeiçoadas para manter uma memória social, ou seja, uma história, conseguiu possuir uma ideia do quilombo tão aproximada daquela que foi divulgada pela literatura histórica ou vulgar, ou seja, um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados. (Nascimento, 2021, p. 107)

Já Abdias Nascimento (1980), entendia o quilombo como um conceito que transcende o aspecto histórico de comunidades de resistência de negros escravizados. Para ele, o “quilombo” era um símbolo de luta, autonomia e emancipação cultural, política e social da população negra.

Por meio de sua atuação, Nascimento (1980) ampliou o conceito de quilombo para um sentido contemporâneo, vinculando-o à formação de espaços de resistência cultural, como o Teatro Experimental do Negro, que ele fundou, e às lutas por direitos civis, econômicos e educacionais. Assim, o quilombo no pensamento de Abdias, é um local de união e mobilização, que busca transformar a sociedade por meio da valorização das raízes dos seus antepassados, seus legados e da luta por igualdade.

Essa visão reforça que os quilombos não são apenas uma partícula do passado, mas sim um modelo de organização e resistência aplicável às demandas atuais das comunidades negras no Brasil, representando um fenômeno importante na afirmação de dignidade humana e seu

direito à liberdade. Por isso, Santos (2023) reforça que, quilombo era e “é” uma comunidade organizada de autonomia econômica, política e cultural própria sendo compreendido como espaços vivos e dinâmicos, indo contra o conceito que trata do quilombo como meramente um local de refúgio de escravizados fugitivos da forma como prega a visão histórica tradicional.

Conforme Santos (2023), os quilombos são espaços de contracolonialidade e contradominante que resiste ao modelo social imposto, criando novas formas de resistir baseados em suas próprias formas de vida e epistemologias que não ficaram presas ao passado, mas são contínuas em suas comunidades, em seus territórios, nas cidade pois também “as cidades estão nos quilombos.”, articulando o urbano e o rural (Santos, 2023, p. 26). De acordo com Santos (2023),

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. (Santos, 2023, p. 27)

Dessarte, percebe-se que é fundamental entender o conceito de quilombo para compreender o processo em que está envolto, demarcando suas finalidades, importâncias, características, histórias, culturas e valorização. Pois, “do que todas essas comunidades são acusadas? De serem povos atrasados, improdutivos e sem cultura, portanto, um empecilho ao avanço e ao desenvolvimento da integridade moral, social e econômica e cultural dos colonizadores.”, e é de suma importância mostrar que este modo de pensar e enxergar os negros e as comunidades quilombolas de forma negativa e pejorativa é um preconceito, é um crime e é um erro, pois, cada comunidade tem sua importância, tem seu valor social e esses pensamentos colonial precisam serem descolonizados (Santos, 2015, p. 76).

1.2 O negro e quilombola como personagem de resistência na luta por sua própria sobrevivência através do confronto ao colonialismo

A princípio, segundo Nascimento (1980) o negro e quilombola carregam muitos estereótipos, mas o que mais lhes definem é a força. Apesar de todo o sofrimento na luta por liberdade, por deixar de ser “coisa”, por ser cidadão, por ser brasileiro o negro e quilombola sempre buscou motivos para continuar existindo. É uma guerra travada constante contra o racismo estrutural que coloca o negro e quilombola como feio, como sujo, burro, e todas as características negativas possíveis. Pois, como afirma Nascimento (1980, p. 78), os negros tem

sofrido e ainda sofre no que se refere a sua aparência física e seu respectivo componente cultural, toda a sorte de agressões. Eis então a questão, para que tanto ódio contra uma camada fina de pele com muita melanina? Porque achar que o cabelo afro precisa ser alisado para mostrar uma identidade que não é a sua? Cota é por que negro é burro? São vários os questionamentos.

Para Mattos (2013, p. 135), “A família e a comunidade escrava não se afirmaram como matrizes de uma identidade negra alternativa ao cativo, mas em paralelo com a liberdade.”, com isso, o negro conhece todo tipo de agressão desde o seu nascimento, mas aprendeu através da resistência formas de lidar com diversas situações e de combater o colonialismo procurando brechas para se libertar. Segundo ela, quando o negro nasce teria que ter a sorte de não ter seus laços familiares separados e dentre outras mazelas que os seguiam. Na conjuntura atual não é diferente, é atualizado para a nova versão, quando criança o negro/quilombola luta pela aceitação em espaços de privilégio branco como escolas, igrejas, lojas e demais e, muito cedo, conhece a dor do racismo, da exclusão, do ódio e do silenciamento.

Então a criança negra e quilombola precisa lutar incessantemente por aceitação, aceitação essa que é de fachada, pois, só mascara o racismo que está estruturado na sociedade. Contudo, quando jovem percebe que seu corpo é desejado, mas não amado, por que de fato é sexualizado e, quando adulto, percebe que precisa continuar matando um preconceito por dia para continuar existindo e resistindo contra o colonizador presente. Essa é a realidade da vida do negro e quilombola no Brasil, mas na instituição do quilombo o negro se encontra com os seus, com suas realidades, com os seus iguais e juntos são fortes, acolhendo e sendo acolhidos, assim, todos juntos na preservação da sua história e da cultura dos seus ancestrais.

São muitos os conflitos diários dos negros quilombolas, pois são responsáveis pela construção e reafirmação de suas identidades e dos seus direitos que por muito tempo foram poucos. Fátima Barros, negra quilombola enfatiza que “comecei a entender que tudo da gente tinha sido tirado, que a gente não tinha nada, porque tudo que nos era de direito foi tirado por um processo de violência, por um processo da escravidão.”, então, a mesma é ciente dos efeitos da escravização em sua vida e como o racismo estrutural nega seus direitos fundamentais de existência (Reis, Barros, Medeiros, Costa, Dias, Feitosa, 2021, p. 7). Já para Gonzlez (1982),

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões,

invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.” (Gonzalez, 1982, p. 15)

Dessa forma, Gonzalez (1982) faz uma comparação criticamente dos lugares em que o negro foi colocado em descompasso a realidade branca no Brasil. Com isso, destacamos que o único lugar em que o negro realmente se sentia e se sente pertencente é no quilombo. Com isso, toda estrutura montada pela sociedade, foi com seus suores, suas mãos e com os seus sangues. A colonização não os compreende os quilombolas como sujeitos emancipados de seus direitos. A divisão social do espaço ainda persiste na desigualdade, e nessa linha, todo o local que não seja no quilombo o negro não se ver representado e sua cultura e história não é respeitada, tampouco a sua religião. Desse modo, há de se dizer que até no próprio quilombo, sua cultura, saberes e fazeres e em um processo contínuo de luta por espaço, pois até mesmo nesse local o colonialismo e a história não quilombola trava um embate buscando os excluir e silenciar-los.

O branco sempre marcou o seu espaço de pertencimento, invadindo as terras indígenas e as terras quilombolas. O branco pensa que é dono de tudo, os grandes fazendeiros capitalistas não respeitam os limites alheios, pois a palavra “respeito” nunca esteve em seu vocabulário. Esta seleção de espaços sempre gerou conflitos sociais, pois na sociedade colonialista um perfil de identidade foi montado dando privilégios, já o negro foi silenciado e calado pelo sistema colonialista, mas o mesmo negro não ficou de braços cruzados, pois mesmo com as dificuldades fez do quilombo o seu espaço de atuação, um espaço do negro e da diversidade.

Essa separação de espaço reforça a questão da política de identidade dominante que mostra como o processo de escravização e do estabelecimento do poder do branco europeu criou o racismo e depois o estruturou na sociedade brasileira. Fato é que as políticas de identidade dominante e fundamentalista se tornaram um perigo para a cultura quilombola.

Por essa questão, as identidades quilombolas precisam serem reafirmadas em seus territórios, como também a discussão sobre o racismo estrutural, luta negra, resistência e identidade, suas memórias, legados e histórias da cultura afro-brasileira e africana. Esses conteúdos precisam serem trabalhado nas escolas com uma educação antirracista e étnico-racial ao descolonizar os pensamento a partir das comunidades quilombolas, pois assim como Barros (2021) afirma “a gente tem territórios com diversos saberes! A gente tem os povos indígenas com diversos saberes. A gente precisa retornar para esses territórios e fazer esses debates.” e essa questão precisa ser reafirmada e discutida num panorama nacional como forma de confronto ao colonialismo (Reis, Barros, Medeiros, Costa, Dias, Feitosa, 2021, p. 11).

Com isso, a ideia de luta está ligada diretamente com a ancestralidade negra, com sua resistência contra o etnocentrismo europeu e contra o colonialismo que a todo momento apagou parte de sua história, cultura e memórias. Pois, tiraram suas dignidades, mas houve na criação de outros quilombos o levante para a conservação e preservação de seus saberes, na insistência quilombola de continuar com sua existência através de sua descendência e tradições. Segundo Santos (2015), este processo revela uma constância de lutas travadas desde o período colonial e que persiste hodiernamente, pois quando um quilombo era destruído, surgia outro, quando um povoado era desfeito se criava outros sucessivamente.

Conforme Santos (2015) dispõe, as experiências de enfrentamento que Caldeirão, Canudos, Pau de Colher e dos próprios quilombolas continuam a existir e servem como exemplo de resistência a serem seguidos pelas comunidades atuais, essas ações não ficaram apenas no passado, mas reverberam nas atuais mobilizações contra a expansão do capital e dos projetos progressistas, com viés desenvolvimentista que ameaçam a todo momento os territórios quilombolas, colocam em “xeque-mate” seus modos de vida e suas sabedorias ancestrais.

A luta é persistente nos quilombos do Brasil, principalmente nos quilombos ainda existentes como o Quilombo do Pé do Morro e da Baviera, Dona Juscelina, Dona Domicília e Quilombo de Cocalinho que estão localizados ao norte do estado do Tocantins e em demais quilombos e territórios tradicionais do Brasil. Assim, expressando uma permanente resistência frente às dinâmicas de expropriação, violência e etnocídio, que se articulam baseados na logística neoliberal e imposição de modelos econômicos excludentes. Santos (2015) afirma que,

Os povos lutadores dos quilombos, de Caldeirão, de Canudos, de Pau de Colher podem ser vistos nas faces dos povos quilombolas, indígenas e tradicionais do presente que empreitam contra a ação etnocida do grande capital no presente, seja em Alcântara, seja em Belo Monte, seja em Contente, Riacho dos Negros, Periperi, Manga, Arthur Passos e tantas outras nas ribeiras do Parnaíba. (Santos, 2015, p. 115)

Nesse sentido, o conceito de “etnocídio” utilizado por (Santos, 2015), nos permite entender que o modelo de opressão contemporâneo não se restringe apenas a um espaço físico, mas atinge profundamente uma dimensão dos sistemas culturais, as cosmologias, relações sociais e formas autônomas de organização dos povos tradicionais e quilombolas que conseguiram sobreviver ao sistema de poder do branco europeu. Contudo, ao defenderem seus territórios, seus espaços de compartilhadas e seus modos de vida, essas comunidades não estão

resistindo apenas à perda de seus espaços físicos, mas também estão a resistir à destruição simbólica de suas identidades coletivas, suas culturas, suas histórias ancestrais e da natureza.

Nessa perspectiva, tal violência que sofrem diariamente por fazendeiros, mineradoras, fábricas, garimpeiros, construção de hidrelétrica, desconsidera e invisibiliza os Direitos Humanos, desafiam a Constituição Federal Brasileira de 1988, configurando como uma nova etapa do colonialismo, agora travestido de desenvolvimento sustentável e progresso econômico. No entanto, surge a indagação: desenvolvimento para quem? Progresso para quem? Eis a questão.

Nesse mesmo sentido, Gonzalez (1982) afirma que a trajetória dos povos negros no Brasil foi marcada por um processo árduo e contínuo de luta e reafirmação de suas identidades, que remontam ao Brasil Colonial escravista e perpassa até o Brasil racista contemporâneo. Afirmamos que o processo de abolição da escravidão no país pela Lei Áurea através da benevolência das elites brancas e por bondade da Princesa Isabel é historicamente equivocada e desconsidera a resistência, organização, todos os levantes e práticas anticoloniais executadas pelos negros escravizados. Essa visão é errada sobre a história negra e silencia a construção quilombola pela sua própria liberdade, como hoje, são os mesmos negros que estão numa luta travada contra o racismo estrutural pelo direito de existir, de ser, de estar, de sobreviver. Gonzalez (1982) afirma também que,

As experiências e tentativas dos negros é algo histórico, realista e atual, que desde sua escravização lutou e continua lutando pelos seus espaços sociais, políticos e econômicos. A abolição da escravidão não foi uma gratificação dada pelos brancos, pelos portugueses, ou demais, mas sim pela luta diária dos negros, por ser resistente ao colonialismo, a casa grande, aos feitores, aos capitães do mato e, sobretudo, a própria senzala. “é o negro da cidade que, mais exposto às pressões do sistema dominante, aprofunda a sua consciência racial.” (Gonzalez, 1982, p. 23)

Já no contexto urbano, a experiência do negro ganha um contorno ainda mais complexo do que quando em seus quilombos, mas com o mesmo objetivo, o de existirem. Conforme Gonzalez (1982), o negro na cidade se percebe diretamente exposto às pressões do sistema colonialista, capitalista, racista e excludente, com isso, é no espaço urbano que o negro precisa aprofundar a sua consciência racial ou se colocara também no papel de racista assim como idealizado pelos brancos, alimentando então o racismo estrutural. Pois, o negro que não se conscientiza sobre a luta ancestral de seus antepassados, contra todo esse sistema excludente e preconceituoso, tende a colaborar para a sua manutenção. Nessa discussão, a consciência histórica torna-se essencial para esses indivíduos se compreenderem e entenderem o processo histórico que estão inseridos, com isso, de acordo com Schmidt e Martins (2016),

Na medida em que este duplo equilíbrio, entre as instâncias internas de construção identitária e seus lados subjetivo-interno e social-externo, se refere à mudança temporal de um certo indivíduo e seu mundo (transformação temporal que precisamente constitui o eixo do trabalho da consciência histórica na construção de sentido), a sua realização é a execução cultural da dominação política. Esta execução se rege pelo princípio do poder. (Schmidt, Martins, 2016, p. 70)

Como aponta Gonzalez (1982), a partir da vivência nesta sociedade racista que o negro e quilombola desenvolve e aprofunda a consciência racial. Por ventura, esse aspecto fortalece os processos identitários e movimentos sociais que buscam defender os direitos, territórios, memória e reparação histórica dos negros, dos afro-brasileiros. Assim, concluímos que a luta negra não é um resquício do passado, mas é uma prática política do presente, prática essa de questionar a estrutura de dominação que denuncia o racismo estrutural e busca uma participação efetiva nos espaços de poder nas esferas econômicas, políticas e sociais.

A tentativa de apagamento do negro e quilombola na sociedade e na construção da sociedade brasileira é longa e pontual, mas o negro resiste. A destruição sistêmica dos documentos referentes aos negros foi uma das formas de apagá-los da construção do Brasil que conforme aponta Nascimento (1980), mas hoje é inegável que o país foi construído sobre o suor dos negros, a sociedade que hoje se concretiza o racismo estrutural foi construída tijolo por tijolo pelas mãos escravizadas dos nossos ancestrais e que foi no quilombo que os ex-escravizados encontraram formas de socialização e práticas comunitárias que permitiram suas continuidades.

Segundo Gonzalez (1982), esse processo não se constitui apenas como um apagamento das histórias, culturas e modos de vidas dos quilombolas, mas como uma aniquilação da memória coletiva dos negros. Nessa confluência, a eliminação de dados que poderia serem usados em uma possível reparação histórica da escravização, nos dados, nos documentos que comprovam as dimensões da violência, crueldade, exploração e brutalidade no sistema escravista colonialista.

Foi na tentativa de suprimir e ocultar os crimes contra os negros e quilombolas que as provas através de documentos foram ocultadas e apagados, foi, por exemplo, conforme Nascimento (1980, p. 84) “a destruição pelo fogo dos documentos referentes ao tráfico escravo, à escravidão, além da destruição dos instrumentos de tortura aos africanos escravizados, são parte desse plano diabólico contra a memória do africano e seu descendente.”, pois, apagaram os documentos, mas não apagaram a memória, não apagaram a prática da oralidade, não apagaram. Esse apagamento faz parte de uma lógica colonial que acontece desde quando os

africanos foram trazidos para a América com a finalidade de serem escravizados, e não se encerrou com as leis abolicionistas que foram para inglês ver que perpassou após a abolição formal da escravidão no Brasil, se mantendo viva nas estruturas contemporâneas do racismo estrutural.

A ausência ou a grande dificuldade de encontrar documentos oficiais sobre o tráfico negreiro, sobre as práticas escravistas, resistência negra, sobre as várias construções e estruturações dos quilombos, mostram um processo fruto da colonização e de uma “política de apagamento”. Essa política foi concretizada pelo colonialismo que impacta diretamente a construção das narrativas históricas. Com isso, observa-se, então, um favorecimento de versões eurocêntricas e etnocêntricas que deslegitima a trajetória negra, marginalizando as lutas dos negros, dos quilombolas, invisibilizando suas contribuições e desvalorizando seus saberes.

Nascimento (1980) revela que a disputa pela memória é, também, uma disputa pela existência e preservação de sua cultura. Já, Gonzalez (1982) finaliza essa argumentação afirmando que o “cadernos Negros é a viva imagem da África em nosso continente. E a Diáspora Negra dizendo que sobreviveu e sobreviverá, superando as cicatrizes que assinalam sua dramática trajetória, trazendo em suas mãos o livro.” (Gonzalez, 1982, p. 26).

O território, se constituiu ao longo dos anos como um espaço de documento para os negros, para os quilombolas. Foi em seus territórios que os quilombolas construíram suas famílias, suas identidades, suas culturas e preservaram suas memórias. Foi no território quilombola que o Brasil assistiu a maior luta por sobrevivência, foi nesses espaços que o colonialismo foi confrontado, pois, como afirma Mombaça (2021, p. 73) “a luta da descolonização é sempre uma luta pela abolição do ponto de vista do colonizador” e essa luta continua enquanto precisar enfrentar os colonizadores invisíveis e “modernos” da sociedade.

O território é um lugar de afeto e de construção de uma memória coletiva, os quilombos não são apenas espaços geográficos, mas lugar de luta contra a opressão em que suas conexões com os ancestrais são estabelecidas, para Barros (2021) “O território treme. A gente sangra no território. Mas o território também é nosso lugar de afeto. O território é para onde a gente quer voltar, é onde o coração treme toda vez que a gente pisa na terra.”. Essa perspectiva mostra o real significado da importância da relação comunidade, identidade e memória para com o território, pois é um local de cura espiritual “e a terra é a nossa conexão. Terra é mãe. Terra tem todos os orixás, todas as divindades. Todos os encantados brotam da terra. E a terra traz isso para a gente. A sintonia nossa com o nosso território faz da gente o que a gente é, faz da gente toda essa energia. (Reis, Barros, Medeiros, Costa, Dias, Feitosa, 2021, p. 12). E é nesse contexto de luta e resistência que o negro reage, vai no embate do problema, luta pelo que é seu por

direito, foi através da luta que o negro se libertou em um longo processo até 1888, mas continuou desamparado pelo Estado brasileiro.

Lélia Gonzalez (1982) faz uma crítica pertinente à narrativa da história oficial da abolição da escravidão no Brasil no dia 13 de maio de 1888. Ela destaca que a Lei Áurea foi uma medida insuficiente e superficial, Gonzalez (1982) critica a forma como o negro foi colocado a margem da sociedade sem uma reparação histórica, sem um aparo do Estado, sem terem para onde irem, pois não houve uma inclusão social para aqueles indivíduos e tampouco foi pensado políticas públicas reparadoras. Além de Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento (1980) também faz uma forte crítica da forma tradicional que o processo de abolição da escravidão é exposto, apesar de ser um marco jurídico no processo abolicionista, não traz a luta negra como figura importante e tampouco busca visibilizar os vários problemas que os negros então “libertos pela Lei Áurea” tiveram que enfrentar, para ele,

Após a abolição formal da escravidão a 13 de maio de 1888, o africano escravizado adquiriu o status legal de «cidadão»; paradoxalmente, no mesmo instante ele se tornou o negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou crime hediondo contra cerca de 300 milhões de africanos, a maneira como os africanos foram emancipados em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel. Na verdade, aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa escrava; uma perfeita transação realizada por brancos, pelos brancos e para o benefício dos brancos. (Nascimento, 1980, p. 63)

De acordo com a análise de Abdias Nascimento (1980), a passagem do status de “escravizado” para “liberto” ocorreu de maneira excludente e violenta, sendo colocado a marginalidade. Ocorre então uma transição do “negro objeto” para o “negro indesejável” que terminou sendo alvo do racismo estrutural e de processo sistêmico de exclusão do mercado de trabalho, do espaço urbano e demais instâncias. Os negros e quilombolas tiveram que continuar lutando para terem tudo o que conseguiram até hoje, o que foi muito pouco comparado a sua importância para a identidade nacional e o seu papel na construção e consolidação da nação brasileira. Conforme Gonzalez (1982), é

Por isto, negamos o treze de maio de 1888, dia da abolição da escravatura, como um dia de libertação. Por que? Porque nesse dia foi assinada uma lei que apenas ficou no papel, encobrindo uma situação de dominação sob a qual até hoje o negro se encontra: JOGADO NAS FAVELAS, CORTIÇOS, ALAGADOS E INVASÕES, EMPURRADO PARA A MARGINALIDADE, A PROSTITUIÇÃO, A MENDICANCIA, OS PRESÍDIOS, O DESEMPREGO E O SUBEMPREGO tendo sobre si, ainda, o peso desumano da VIOLENCIA E REPRESSÃO POLICIAL. (Gonzalez, 1982, p. 58-59)

A denúncia de Gonzalez (1982) é pertinente e questionada até hoje, uma crítica ao racismo estrutural que reflete na educação, na saúde, no saneamento básico e no racismo que coloca o negro e quilombola na vulnerabilidade em qualquer lugar ou em qualquer hora. Nesse sentido, isso mostra como a população negra e quilombola é diretamente afetada pela pobreza, pela violência, e pela precarização do trabalho. O negro e quilombola tem uma luta diária e “precisa matar vários preconceitos por dia”, mas o negro não desiste, o negro sabe que o Brasil é desigual e que precisa se reafirmar enquanto pessoa de bem todos os dias, pois para Santos (2015, p. 138) “o discurso dominante, que prega a igualdade e nega as diferenças, “todos somos iguais perante a lei”, constrói cortinas de fumaça e confunde antigos e atuais aliados. Muitos caem no canto da sereia, uns até rápido demais.”, essa reflexão provoca uma crítica ao discurso dominante sobre a reconfiguração colonialista no tempo presente.

Pois, a marginalização dos saberes não europeus e modelos de exploração capitalistas terminaram se atualizando, e “se antes facilmente distinguia-se quem eram os colonizadores e quem eram os contracolonizadores (senhores, fazendeiros, usineiros, escravos, índios, quilombolas), hoje somos colocados à prova a todo o momento.”, dessa maneira, se antes essa relação colonizadora e colonizado era mais explícito, hoje pode se notar uma visão mais sutil e disfarçada, mas não menos violenta (Santos, 2015, p. 138).

Nesse raciocínio, a “descolonização do pensamento” (Santos, 2015) é o passo essencial a ser dado no combate ao racismo estrutural nas instituições de ensino básico e na própria sociedade. O currículo escolar precisar ser descolonizado, assim como: as escolas, as comunidades, enfim, a sociedade brasileira precisa lutar junto com os negros e quilombolas contra o colonialismo, pois a colonialidade continua viva nas estruturas sociais econômicas e políticas do país.

O contracolonialismo, conforme (Santos, 2015), constitui-se uma ferramenta na luta contra o mecanismo de opressão e domínio estabelecido pelo colonialismo. Por isso, seguindo o objetivo desta pesquisa, afirmo que a bibliografia dos livros didáticos e suas referências precisam conterem autores negros e quilombolas para que possam contemplar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e que os movimentos sociais continuem abrindo espaços para essas discussões, para que os negros e quilombolas se conscientize da luta história por liberdade e direitos fundamentais, por fim, combatendo os estigmas da escravização no Brasil.

1.3 Ensino de História, abordagem contracolonial e currículo: uma educação democrática e antirracista

O ensino de História representa um espaço de discursão, desconstrução de ideias e de entendimentos errôneos, preconceituosos, excludentes e racista. Assim sendo, o ensino de História é um local democrático, de formação crítica e cidadã, que assume uma dimensão política e ética na formação dos seus estudantes, ultrapassando a narrativa histórica tradicional, dando espaços para os povos, comunidades e indivíduos que foram excluídos, silenciados e apagados da história oficial construída com olhar europeu e etnocêntrico.

Por esse objetivo, é necessário compreendermos o ensino de História como uma possibilidade de "educar o cidadão, preparar o estudantes para a vida democrática, permitir que os estudantes possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção da história e o papel de cada um como cidadão no mundo contemporâneo." (Fonseca, 2003, p. 135). Com isso, esta pesquisa traz em sua essência a problematização da representação da ideia de “quilombo” no livro didático e debatendo o seu conceito que, através do ensino de História, abre um leque de discussões em prol das comunidades quilombolas, lutando pela sua valorização no sistema educacional de ensino brasileiro da educação básica.

Segundo Bittencourt (2019), o ensino de história deve permitir que os estudantes questionem e reflitam sobre os processos históricos, identificando as relações entre o passado e o presente, visualizando as mudanças ocorridas e as lutas sociais dentro de um recorte temporal de forma crítica e lúcida, respeitando o seu local. Dessa forma, o ensino de história contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de entenderem o seu papel na sociedade e de agir de forma consciente em relação às questões sociais, culturais e políticas de seu tempo.

Além disso, Marc Bloch (2002) levantou a seguinte questão: “Para que serve a história” e dentro do Ensino de História essa problemática deve ser entendida, propiciando um clareamento de ideias. Assim, vale ressaltar que a questão voltada à História está entrelaçada com o percurso do homem por toda a humanidade, logo, pensar a História é o mesmo que pensar as ações do homem no tempo. Desse modo, o objetivo desse tópico é percorrer o ensino de História e sua forma de trabalho na disciplina. Como afirma Silva, Pereira e Wosniak (2024),

o ensino de História é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 10)

O ensino de história, ao passar dos anos teve bastante transformações. Conforme Bittencourt (2018), a História como disciplina passou por grandes transformações ao longo do tempo, o que por sua vez, provocou muitas mudanças nos currículos e nas matrizes escolares do Brasil. Mas, problematiza que ainda existem pontos a serem alterados, como é o caso de o ensino ser democrático, crítico e emancipatório. Nessa performance, segundo ela, as várias nomenclaturas criadas ao longo do tempo demonstra a presença da história refletida por mudanças.

As mudanças da estrutura sobre a História e seu ensino ainda não se concretizou, ao passo que a disciplina de História deixa de cumprir com seu papel formador com base nas realidades dos estudantes quando os deixa de os representarem, quando os excluem do currículo, da escola e dos materiais didáticos. Quando o ensino de histórica foca apenas na “História Universal” e os conteúdos terminam firmando contribuição para manter o sistema colonial contemporâneo, contribui para o descompasso da educação antirracista. Por isto, fica a indagação: mudanças para quem? Mudanças na História escolar para uma educação contracolonialista? Mudanças apenas nas nomenclaturas, mas mantendo o mesmo ensino tradicional, mantando os conteúdos tradicionais e currículos que ficam longe das realidades dos educandos? Precisamos de uma mudança concreta que seja democrática com equidade e seriedade, partindo da necessidade real de sua aproximação com os estudantes.

Outrossim, as relevantes transformações para a inclusão dos conteúdos da História da África e da Cultura Afro-brasileira na disciplina de História geraram grandes debates sobre sua implementação na educação básica. São vários os entraves que as legislações e políticas públicas recentes passam diariamente no que tange colocar em prática as alterações da na LDB pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Trabalhar esses conteúdos e discutir com os estudantes é um passo importante ao “transgredir para além do tradicional” como problematizado por bell hooks (2013). Com isso, o ensino de História tem como objetivo formar pessoas dotadas de autonomia crítica e que pensam por si só sobre a sua realidade através da educação como prática da liberdade, conforme disposto por Freire (1970).

Vejamos, são momentos diferente e, por esse motivo, é de cunho vultoso que os professores hodiernamente deixem de lado o ensino tradicional e possam se atualizarem conforme as transformações ocorridas dentro do ensino e principalmente no campo da História, munidos de uma educação libertadora. Segundo Freire (1996), de certo modo, as práticas educativas são saberes necessários para os professores, como também suas práticas pedagógicas. Por este motivo, é papel do professor estimular o saber histórico para com seus estudantes, fazendo os compreenderem seu local, sua atuação social e se entenderem como

sujeitos históricos, pois “a sala de aula não é lugar para as estrelas, é um lugar de aprendizado” (hooks, 2013, p. 216).

O currículo está e ser desenvolvido conforme a realidade dos estudantes, permitindo que eles possam também ser protagonista das aulas e do ensino de história de forma que eles possam compreender a história que é ensinada, debatida e analisada a partir de seu local, construindo a sua identidade social e contribuindo para a valorização das comunidades quilombolas, pois, os “estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia” (hooks, 2020, p. 33).

Nessa prática, estimulando o desenvolvimento do saber histórico em seus estudantes, através das relações com suas realidades, seu local na sociedade com a “criação de novas maneiras de iluminar e enxergar o mundo” (hooks, 2020, p. 212). Esse reflexo reflete especialmente no campo do conhecimento, que foi configurado por uma hierarquia entre saberes e culturas, assim, “o ensino de História pode também possibilitar ao estudante reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas.” (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 11).

No contexto do ensino de história, essa perspectiva se torna particularmente significativa ao propor alternativas para desconstruir narrativas centradas na Europa e nos “Herói” da história e estimular práticas educativas que sejam mais inclusivas e diversas. Por isso, o ensino de História precisa ser além do decolonial, ensinando os estudantes e a sociedade a serem contracoloniais da seguinte forma: basta “você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo.” (Santos, 2023, p. 36).

A reflexão proposta por Santos (2023) referente ao contracolonialismo indica uma crítica a logística colonialista do racismo, segregação, exclusão e silenciamento dos negros e quilombolas na sociedade brasileira, mas pretende-se, com essa problematização questionar esse mecanismo no âmbito da escola. Desse ponto de vista, “a colonialidade produz uma subalternização que estigmatiza outras existências e outras subjetividades, especialmente aquelas diferentes da escala de referências, de hierarquia e de valores construídos a partir do Norte Global.” (Santos, Vieira, Medeiros, 2023, p. 4)

É preciso ser contra o colonialismo dentro do currículo e das produções conteudistas dos livros didático que os estudantes da educação básica recebem, que materiais esse que demarca uma história eurocêntrica e etnocêntrica. Fica evidente que, na ênfase dada às narrativas ocidentais, frequentemente apresentadas como universais e superiores a história e cultura dos quilombolas ficam a margem, quando muito, sendo uma nota de rodapé nas publicações das editoras e dos livros didáticos. Com isso, os currículos tradicionais privilegiam

eventos e figuras históricas da Europa, enquanto relegam as histórias de povos indígenas, africanos e asiáticos a uma posição secundária, por isso, Moreira afirma que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira; Silva, 1995, p. 07-08).

Sendo assim, conforme Silva, Pereira e Wosniak (2024, p. 21) “o currículo educacional desempenha um papel primordial na formação dos indivíduos e na moldagem de suas percepções sobre o mundo.”, assim sendo, a educação antirracista e anticolonial deve concorrer mais espaços no currículo escolar e participar dessa disputa de poder com a finalidade de combater o racismo e, por deveras, o ensino de História é o espaço primordial para discutir criticamente a ideia de “RAÇA”, pois “raça não é só uma questão de cor da pele” (Mcclintock, 2010, p.19), mas de fatores culturais, religiosos e dentre outros.

Para Santos (2023, p. 10) que é contra o colonialismo por sua vivência no quilombo e militância na luta antirracista, “Há povos vivendo a duras penas nesse território colonialista.” e um destes povos é o negro, são os quilombolas. Estes, precisam todos os dias reafirmarem suas existências, suas capacidades, reafirmar que o negro/quilombola não é ladrão, bandido, agressivo e outros estereótipos negativos. Assim, este é o reflexo do colonialismo (estabelecer a forma como essas pessoas devem viver de forma subalterna), do racismo estrutural (que limita esses indivíduos a uma questão escravista, incapacitados pela inferioridade), é algo presente na sociedade e que o ensino de história tem que problematizar.

Além disso, o ensino de História corresponde a uma parcela fundamental na formação cidadã e, principalmente, a sociedade brasileira que precisa ser descolonizada, pois, Santos (2015) reforça a ideia de uma descolonização do pensamento, dos saberes e da vida. Nesse viés, a inclusão de perspectivas contracoloniais no currículo é vista como uma ameaça às supostas “tradições” (Carvalho, 2005) ou como um ato de revisionismo que compromete e questiona a legitimidade das “histórias nacionais” nos currículos da educação básica.

Posto isso, o ensino de História contracolonial na educação básica deve ser pautado na valorização das fontes não-convencionais, integrando fontes que fogem dos padrões eurocêntricos, como canções, mitos, artefatos e tradições orais, reconhecendo os conhecimentos ancestrais das comunidades locais e dos povos quilombolas. Além de refletir criticamente sobre o presente, conectando os eventos históricos às questões atuais, como racismo estrutural, desigualdade social e impactos ambientais, dando visibilidade para o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados, destacando as resistências e contribuições dos povos subalternizados, superando as representações de vítimas passivas da opressão colonial.

A “Pedagogia Decolonial” (Walsh, 2013) é um processo de desaprender os pressupostos eurocêtricos e reconstruir os saberes e práticas a partir das experiências e histórias subalternizadas durante a colonialidade, contribuindo para uma educação antirracista. Sendo assim, uma reivindicação por espaço, principalmente nas escolas, nas salas e nas aulas de História. O ensino de História é o espaço ideal para criticar a estrutura de poder existente que foi estruturada ao longo do tempo por uma base seletiva e segregada política e econômica.

A superação ao eurocentrismo e ao colonialismo implica em um processo de reconstrução de saberes, perspectivas e modos de ser que escapem à lógica imposta pelo colonialismo e pela modernidade europeia. Assim, para Catherine Walsh (2013) essa teoria toma forma e amplia o leque de entendimento, ao passo que dispõe que a contracolonialidade é uma aposta pela vida, pela resistência, que exige não apenas a crítica, mas a construção de novos horizontes que rompam com a estrutural colonial imposta. Para Walsh (2013),

Claro que foi com a invasão colonial-imperial destas terras de Abya Yala – aqueles que foram rebatizados de “América” pelos invasores como um ato político, epistêmico e colonial – que esta ligação começou, tomou forma e significado. Isso pode ser claramente observado nas estratégias, práticas e metodologias – as pedagogias – de luta, rebelião, marronagem, insurgência, organização e ação que os povos indígenas primeiro, e depois os africanos sequestrados, eles usaram resistir, transgredir e subverter a dominação, permanecer, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial. (Walsh, 2013, p. 25.)³

De fato, o eurocentrismo é uma epistemologia colonial que desqualifica outros saberes e formas de ser e estar no mundo. Para Santos (2015), o contracolonial se radicaliza ao reafirmar os modos tradicionais de vida dos povos quilombolas, ressaltando as suas vivências e importância para o cenário nacional, contrastando com a teoria decolonial conflitado ante o papel da decolonialidade. Com isso, pensando nos sujeitos e suas histórias para além da Europa, entende-se a cultura e história da África, América (povos originários) e suas relações como pertencente a identidade da diversidade do território brasileiro. E, quando o currículo, manipulado pelo colonialismo continua a manter a exclusão dos quilombos, ele também exclui

³ Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados³, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (WALSH, 2013, P. 25.)

toda a trajetória das relações dos povos originários com os africanos que foram fundamentais na instituição dos quilombos como organização coletiva de cultura, saberes, lutas e vivências.

Dessa forma, Barros (2021, p. 12) afirma que “o nosso papel, para além de tudo, é um papel de descolonizar o imaginário, descolonizar o imaginário do Sul, que pensa que nós não existimos, que pensa que nós não resistimos, que pensa que a nossa academia é inferior à academia de quem está no Sul [do Brasil]!”, reforçando a ideia de ocupação de espaços pelos negros e quilombolas. Essa resistência denota que os negros e quilombolas sabem muito bem sobre seus espaços, suas histórias, suas culturas, seus ancestrais, seus direitos, suas identidades, suas memórias e não precisa que outrem os caracterize, que diga quem são pois eles falam por eles, são sua própria resistência.

Barros (2021, p. 12) ressalta que “os nossos saberes são tão válidos quanto os saberes que estão no Sul! Podem ser diferentes, mas são tão válidos quanto! E o Norte precisa resistir! E a gente resiste todos os dias!”. Por isso, tal resistência é constituída pela luta secular dos quilombolas por seus territórios, por seus saberes e fazeres em suas comunidades e pela luta contra o racismo estrutural. Assim, ao finalizar, Barros (2021, p. 12) ainda complementa que “a gente resiste na enxada, a gente resiste dentro do território, a gente resiste remando canoa, a gente resiste quebrando coco! Mas a gente resiste com a caneta na mão, dentro das salas da universidade!” (Reis, Barros, Medeiros, Costa, Dias, Feitosa, 2021, p. 12).

A trajetória dos negros e quilombolas na educação brasileira foi marcada por incessantes silenciamentos, apagamentos, exclusão nos currículos escolares e, acima de tudo, por muito preconceito e racismo. Apesar de muito avanço, através de leis, diretrizes, currículos e normas que apresentaram uma defesa no direito da educação antirracista, na educação antirracista, precisamos avançar para poder fornecer uma educação no viés da equidade e contracolonial. Dessa maneira, os livros e materiais didáticos elaborados e distribuídos na rede pública de ensino possam contemplar conteúdos aprofundados sobre a História da África, História e Cultura dos Afro-Brasileiros e seus descendentes, bem como a preservação e valorização de suas memórias, saberes e fazeres.

Nessa cronologia, confrontamos a estrutura educacional brasileira no que tange as profundas desigualdades históricas e sociais do país. Além disso, Gomes (2012) faz uma grande crítica ao sistema curricular tradicional e faz uma denúncia contra a rigidez e consistência que reproduz uma epistemologia eurocentrada que silencia a cultura negra e dos povos quilombolas na educação básica de ensino. Precisamos romper com a lógica conteudista e descontextualizada sobre a realidade do Brasil e, sobretudo, que não contempla as vivências dos estudantes.

Por isso, o currículo não pode continuar sendo um mecanismo de exclusão no sistema escolar, sendo assim, a questão do currículo transcende para um movimento político e pedagógico com o objetivo de respeitar e valorizar os saberes e fazeres plurais, com por exemplo a valorização da cultura negra e quilombola, partindo para uma prática educativa inclusiva. Segundo Gomes (2012),

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102)

O currículo precisa ser democrático, pautado em uma educação antirracista e na educação antirracista para diminuir e exterminar o preconceito e o racismo estrutural da nossa sociedade. Segundo Apple (2006, p. 27) “A segunda questão nos pede para problematizar o próprio conhecimento educacional, para dar mais atenção ao “conteúdo” do currículo, para indagar de onde provém e a quem pertence esse conhecimento, a que grupos sociais apóia, e assim por diante.”, nesse cenário, o currículo precisa formar estudantes reflexivos, críticos e comprometidos com seu papel social com propostas descolonizadoras problematizando os efeitos negativos do colonialismo existente.

Conforme reforça Gomes (2012) “a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.” (Gomes, 2012, p. 102). Segundo ela,

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. (Gomes, 2012, p. 102)

Este avanço não está baseado apenas na inserção dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena em de acordo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas também na descolonização dos pensamentos dos estudantes nas salas de aula ao aproximarem das realidades quilombolas, das práticas culturais regionais e próximo de suas vivências. Assim, entendendo o papel social da educação antirracista, ressignificando o conhecimento escolar e propondo mudanças curriculares.

O legado dos negros escravizados é a estruturação do país, pois foram eles os pilares que sustentaram e criaram através de seus trabalhos a riqueza. Foi através da exploração de suas

forças que os engenhos foram sustentados, que o sistema de “plantagem” se sustentou, mas tudo de forma escrava e, após 1888 com a Lei Áurea, foram libertos sem nenhuma reparação histórica, onde os negros escravizados antes eram tidos como objetos, o mesmo que para Césaire (1978) “É a minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação.” (Césaire, 1978, p. 25), e depois passou a viver na margem da sociedade, lutando pela sua existência, para que seus direitos fossem garantidos o que ainda é visto com banalização pelos racistas e preconceituosos, que deslegitimam a necessidade de reparação histórica de quem tanto construiu e não receberam nada, além da morte e do medo.

Por este motivo, trabalhar a educação antirracista, contra o preconceito e ser anticolonial no ensino de História é o passo que possibilita que os educandos possam enxergar o perigo na desigualdade, no racismo, no preconceito, e que possam agir contra esse sistema estrutural que menospreza e reduz os negros afrodescendentes a condição de escravo, de menosprezo. Proporcionando, assim, uma possibilidade de mudar a realidade dos estudantes e da sociedade através da educação, pois, para Paulo Freire (2001),

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (Freire, 2001, p. 10)

Implementar uma educação contracolonial e antirracista enfrenta desafios, como resistências ideológicas e a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional e no currículo. O primeiro reflexo seria mostrar para os educandos que a resistência negra não ficou apenas no passado, os conceitos de quilombo também são atuais. Precisa-se romper com o heroísmo criado com a figura do negro Zumbi dos Palmares que pode nos fazer cair no mesmo vício da história dos heróis empregado pelos colonizadores, mostrar que a história negra não foi apagada, que é contínua e uma luta ainda presente, é uma luta deles “estudantes negros”, dos quilombolas, da escola, e de todos. Conforme Santos, Vieira e Medeiros (2023),

É inquestionável a necessidade de inserir práticas pedagógicas e curriculares que visem ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, dando um tratamento crítico à questão racial e, ao mesmo, construindo espaços de visibilidade e respeito às subjetividades do povo negro no cotidiano escolar. (Santos, Vieira, Medeiros, 2023, p. 4)

Por isso, a educação antirracista é um campo de atuação e pesquisa que visa combater o racismo estrutural e institucional por meio de práticas pedagógicas que promovam a equidade

e a valorização da diversidade quilombola. Inspirada em intelectuais como Paulo Freire, Abdias do Nascimento, bell hooks e Sueli Carneiro, essa abordagem busca questionar as bases do racismo e confrontar os materiais didáticos publicados pelas editoras ao longo do tempo.

Ressaltando com isso, que a luta quilombola é para poder “existir e ter espaço” em um território que os seus antepassados sofreram dor, morte, separação de seus laços familiares, exploração e todo tipo de maldade humana a partir da violência, de exploração de poder que, conforme Mombaça “Todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo e contra que tipos de corpo a violência podem ser exercida sem prejuízo para a normalidade social.” (Mombaça, 2021, p 64).

Ao desafiar o eurocentrismo, valorizar a diversidade epistêmica e promover práticas pedagógicas inclusivas, as abordagens contracoloniais não apenas reconstróem o campo educacional, mas também abrem caminhos para uma discussão do currículo colonizador, sendo que “A luta da descolonização é sempre uma luta pela abolição do ponto de vista do colonizador” (Mombaça, 2021, p 73).

Para tal, o ensino de história e a abordagem contracolonial nas aulas é um instrumento eficiente para converter a educação em um ambiente de resistência e emancipação, na luta por direitos e ressignificação. Trabalhar as realidades das identidades quilombolas, da diversidade e cultura dos sujeitos subalternos é desenvolver o senso crítico permitindo, de certa forma, que os estudantes enxerguem a partir do seu local, do seu ponto de vista e, assim, fazendo-os perceber que foram colonizados e que precisam descolonizar os seus pensamentos do mundo eurocêntrico e do estilo de vida da América Estadunidense, da opressão, da violência e do racismo estrutural que, por vezes, fazem os estudantes negros e quilombolas defenderem “sem perceberem” pautas e histórias que não são suas, a História tira essas vendas.

A descolonização desafia estruturas hierárquicas de poder e saber pois o próprio “Estado é um ambiente colonialista. Um ambiente colonialista e abstrato.” (Santos, 2023, p. 47), e a descolonização abre espaço para práticas de ensino que considerem todas as vozes, particularmente as que foram caladas pelos projetos coloniais. Não se trata meramente de uma alteração de conteúdo, mas de uma transformação de perspectiva que demanda um compromisso ético, político e pedagógico de educadores e pesquisadores, sendo necessário “contracolônizar a estrutura organizativa.” (Santos, 2023, p. 47)

Conclui-se que o ensino de História tem um papel muito importante nas vidas dos estudantes e que o currículo influencia diretamente na realidade dos alunos ao ponto de refletir em quem eles vão se tornar e espelhar essas práticas na sociedade. Do mesmo modo, a educação

antirracista e contracolonial transcende as barreiras coloniais do estado e coloca-os como pensante e atuante, ensinando os serem críticos, autônomos e emancipados de seus direitos e deveres. Por fim, os/as estudantes não devem ser entendidos como um objeto que apenas recebe o que o professor diz como disposto na “educação bancária” (Freire, 1970), eles/elas devem analisar suas realidades, serem protagonistas e investigadores autônomos.

1.4 Lei 10.639/2003, sua importância e seus impactos para o ensino de História e para a educação antirracista na educação básica

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 foi sancionada pelo Presidente Lula que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabeleceu 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". Sendo esta, um mecanismo de amparo para os professores da educação básica que por muitos anos eram atacados pelo sistema escolar colonialista, eurocêntrico e racista, e pela própria família dos estudantes que alimentam o racismo estruturado na sociedade brasileira. Por muitos anos os professores eram atacados apenas por lecionarem conteúdos sobre a cultura, religião e história africana e afro-brasileira. Essa lei foi um marco histórico no processo jurídico na defesa dos direitos dos afrodescendentes, como também dos estudantes de terem uma educação que contemple de fato a realidade de sua comunidade. Conforme Nilma Lino Gomes (2012),

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100)

Nesse sentido, podemos afirmar que tal legislação corrobora com as práticas didáticas dos professores, mas mesmo assim encontra dificuldade para a sua implantação. Tal dificuldade ainda consiste pela grande necessidade da existência de políticas públicas que contribua para a efetivação dessas leis. Além disso, existe o fato de que o currículo precisa ser descolonizado, que a escola precisa ser descolonizada e que os materiais didáticos como os “livros” contribuam de forma a atender as necessidades dos professores, dos estudantes negros e quilombolas, pois,

O chão da escola é colorido com a tinta da diversidade e essa diversidade precisa se identificar, se enxergar nas páginas dos livros didáticos, como propõe, por exemplo,

os termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade de se ensinar a história e a cultura indígena e africana. (Santos, Vieira, Medeiros, 2023, p. 2)

Que os livros didáticos possam se aprofundarem nos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira, que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD esteja atento as demandas da educação antirracista. Que, no processo de seleção dos livros didáticos, o PNLD possa contribuir para a valorização das comunidades quilombolas, pois, como afirma Gomes (2012, p. 99) “Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento.”, por isso, o Estado em parceria com o Ministério da Educação – MEC deve cumprir com as exigências das demandas sociais por uma educação democrática.

A exemplo disso, os estudantes “chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.” (Gomes, 2012, p. 99), para buscarem na escola uma formação que esteja respaldada com suas realidades, que contribua na afirmação de suas identidades. Nesse aspecto, que os estudantes quilombolas encontre na sala de aula um espaço para compartilhar seus saberes e fazeres em continuação com seu cotidiano, esta é a real finalidade para o qual o PNLD deveria se voltar.

No entanto, apesar de que o PNLD venha contemplando conteúdos sobre o tema, percebe-se que ainda é de uma forma superficial, que é excludente e seletivo. É notável o apagamento das populações quilombolas nos livros didático, enquanto o mesmo aborda de forma profunda as histórias dos heróis, histórias tradicionais e eurocêtricas. No entanto, a Lei nº 10.639/2003 mostrou-se, depois de décadas, que por mais que sejam poucos, seus impactos são incontestáveis, sua importância para a educação básica foi tão pontual que forçou e está forçando os cursos de níveis superiores em licenciaturas a conterem em suas matrizes curriculares disciplinas sobre História da África, Cultura das Populações Afro-Brasileiras e dentre outras que reforça a necessidade de tais profissionais de estarem se formando para atuarem nesses espaços educacionais de forma a contemplar essa luta histórica pela igualdade/equidade racial. Para Domingues e Freitas (2025),

A Lei nº 10.639 foi uma conquista no sentido de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial na formação da nação e desconstrua narrativas, atitudes e práticas didático-pedagógicas preconceituosas. Demonstrou como a educação pode ser acionada como um instrumento de conscientização, reconhecimento e promoção de uma episteme multicultural, o que contribui para tornar a escola um espaço de valorização, ao invés de discriminação, das diferenças, daí a importância da história e

cultura africana e afro-brasileira nos currículos de ensino. (Domingues; Freitas, 2025, p. 46)

Conforme o exposto, essa legislação rompe com paradigmas eurocêtricos que foram estruturados historicamente pelo colonialismo e pela ideia de desigualdade. Outrossim, existe uma busca pela ressignificação dos materiais didáticos e pedagógicos, pela epistemologia para educação antirracista, fortalecendo as identidades afrodescendentes. Dessa forma, é evidente que a Lei nº 10.369/03 funcionou como um instrumento de transformação social a partir do sistema de ensino da educação básica “- Pois é. Só mesmo a Lei nº 10.639/03 poderia me estimular a ver um espetáculo como esse!” (Gomes, 2012, p. 103).

A incorporação dos saberes e narrativas a partir das realidades dos estudantes formaliza um processo educacional que afirma que não estamos tratando de uma lei com mera significância, mas que valorizam as histórias dos sujeitos que foram marginalizados durante o tempo, pois Domingues e Freitas (2025) complementa que,

Ainda que pesquisas atuais apontem que os efeitos dos 20 anos dessa legislação sejam pouco significativos na esfera da educação escolar, o que decerto constitui alerta e assumo sentido de denúncia, é sempre importante ressaltar que a própria experiência escravista durou mais de 300 anos e que, em 2023, completou 135 anos de sanção da Lei Áurea e o fim da escravidão. Em um país marcado por uma história de exclusão das suas populações negras e indígenas de direitos fundamentais, é de bom alvitre frisar que mudanças estruturais enfrentam a resistência de pessoas, grupos e instituições, como as escolas, que também foram forjadas historicamente por valores civilizatórios que se reiteram e se reformulam pela cultura escolar. (Domingues; Freitas, 2025, p. 47)

Por mais que tais estruturas de poder dominante ainda esteja resistindo, saibam que estão sendo confrontados e não é um mero combate, é um confronto com mais de 400 anos de embate. Cada conquista na implementação desta lei, reverbera diretamente na quebra com o tradicionalismo com o ensino e na efetivação da desconstrução do currículo que está sendo disputado, pois conforme Tadeu da Silva (2001) “currículo é poder” e precisa ser disputado, assim, “é uma atuação intencional de rompimento com os paradigmas epistemológicos tradicionais e que demanda repensar o comportamento político-pedagógico.” (Santos, Vieira, Medeiros, 2023, p. 2). Segundo Gomes (2012),

Ao voltar para casa, passei a refletir sobre a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), a ponto de suscitar naquela e talvez em outros docentes o desejo de conhecer, compreender e experimentar a cultura negra e buscar caminhos diversos para tal, que não somente o conteúdo livresco. A fala daquela

professora estava apontando para algum movimento de mudança que considero um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola. Uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. (Gomes, 2012, p. 103)

Por fim, essa lei marcou uma ruptura com o ensino tradicional e não podem ser classificadas como meramente uma “lei para inglês ver”, pois mostrou-se eficiente em sua implementação que, por mais que sejam dificultosos e lento, vem sendo carregado de políticas públicas sendo colocadas em prática. São exemplos de políticas públicas a resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012 que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, e a portaria n° 470, de 14 de maio de 2024 que institui a política nacional de equidade para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. Essas políticas públicas constituem ferramentas importantes para uma educação com equidade e reforça a necessidade de produção de materiais didáticos para as escolas quilombolas conforme suas exigências, demandas e realidades, que “nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana.” (Gomes, 2012, p. 105)

CAPÍTULO 2 - A REPRESENTAÇÃO DOS QUILOMBOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CAPAS E DOS CONTEÚDOS

Este capítulo trabalhou, em um primeiro momento, o livro didático e o seu processo de elaboração e seleção, em um segundo momento desenvolveu-se uma análise das capas dos livros didático e no terceiro momento foi realizado uma análise aprofundada das páginas dos livros selecionados a partir de seus conteúdos e suas representações sobre os negros e quilombolas, concretizando, assim, uma análise dos livros didáticos do componente curricular de História do 7º ano do ensino fundamental - PNLD (2024-2027).

A análise pautou-se sobre a representação dos quilombos e do negro brasileiro no livro didático. As análises dos livros foram feitas desde suas capas aos seus conteúdos e abordagens. O desenvolvimento deste capítulo traz a urgência de pensarmos o quilombo nos materiais didático, problematizando os locais em que são inseridos nas organizações conteudistas, identificando o racismo estrutural presente nos livros didáticos e problematizando o silenciamento dessas comunidades. Assim, frisando a importância do livro didático para a concretização de uma educação democrática e quilombola.

Em um segundo momento, foi apresentado uma análise crítica das representações sobre quilombos em livros didáticos de História do 7º ano conforme recortado anteriormente. Partindo do pressuposto de que esses materiais são portadores de visões de mundo específicas (Bittencourt, 2008), com isso, foi investigado como as narrativas sobre comunidades quilombolas são construídas, silenciadas ou hierarquizadas no espaço curricular e na construção dos livros didáticos. Assim sendo, a análise concentra-se em cinco coleções das editoras Moderna, Saraiva e Scipione, examinando qualitativamente o tratamento dado à resistência quilombola, com especial atenção às representações dos quilombos históricos e contemporâneos.

A metodologia adotada organizou-se em oito etapas sequenciais, desde a seleção dos livros até a identificação de discrepâncias temáticas, utilizando um sistema cromático para classificar os eixos temáticos das tabelas: trabalho escravo (verde), tráfico negreiro (roxo), cultura afro-brasileira (marrom), situação do negro no Brasil colônia (amarelo) e resistência quilombola (laranja). Este último eixo, foco central da pesquisa, revelou-se o mais negligenciado nas obras analisadas, com representações frequentemente reduzidas ao Quilombo dos Palmares e à figura de Zumbi, perpetuando uma narrativa colonial que ignora a pluralidade de experiências quilombolas e sua contemporaneidade.

Por fim, a investigação demonstra que, apesar dos avanços legais trazidos pela Lei 10.639/2003, é persistente nos materiais didáticos uma estrutura eurocêntrica que trata os quilombos como episódios isolados do passado, desvinculados das lutas territoriais, culturais e epistemológicas contemporâneas. Nessa lógica, esta introdução prepara o terreno para a análise detalhada que se segue, articulando as vozes de autores contracoloniais com as lacunas identificadas nos livros, na perspectiva de contribuir para uma educação histórica antirracista e verdadeiramente plural.

2.1 O livro didático e o seu processo de elaboração: pontos de discursões

O livro didático compõe-se como fonte principal para os estudantes no acesso ao conhecimento, pois mesmo com os avanços das tecnologias nenhuma plataforma digital, quicá a internet, conseguiu o feito de substituí-lo, sendo ainda o livro didático primordial na democratização do conteúdo. Com isso, segundo Bittencourt (1988)

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue esta produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. (Bittencourt, 1988, p. 16).

Como reafirmação do exposto, ainda, na realidade brasileira, o acesso à internet não se tornou democrático por questões econômicas que mantém o Brasil ainda na linha de pobreza e que mal tem acesso a escola pública, mal tem acesso à educação de qualidade e, é essa classe de estudantes que tem como fonte de pesquisa confiável apenas o livro didático.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, 27,4% da população brasileira vivia em situação de pobreza. É representando cerca de 59 milhões de pessoas. Com isso, é fundamental que o livro didático seja democrático e espera-se um papel transformador de sua parte, procurando conhecer e disponibilizar a profundo os conteúdos sobre os quilombos e seus remanescentes, perpassando o “Quilombo dos Palmares” e abordando também os demais que marcaram a história do Brasil na resistência contra a escravização.

O PNLD⁴ precisa pensar nos quilombos remanescentes e suas contribuições vivas e atemporal na resistência e luta por equidade, bem como os que ainda existem pelo país. Nessa forma, dando mais embasamento para as escolas quilombolas, contemplando-as também, pois os quilombos continuam na luta de reafirmação de sua própria existência, assim como sua cultura, território, religião, povo, pois seus saberes e fazeres não ficaram no passado, “quilombo” não ficou lá atrás, eles existem, eles são diversos, são heterogêneos, e suas realidade precisam também serem preservadas e contidas nos livros didáticos.

Para tanto, os livros aprovados pelo PNLD precisam estarem invólucros no viés da equidade, contemplando conteúdos que foram silenciadas durante o tempo pela cultura branca, eurocêntrica, de forma profunda e legítima, e que fazem parte da realidade dos educandos, partindo assim da sua história local. Segundo Fonseca (2003, p. 154), “Apesar dos consensos construídos acerca da importância da problematização e do estudo da história local para a formação de crianças e adolescentes, é possível deparar, no cotidiano escolar, com uma série de dificuldades para a concretização desses objetivos.”, nesse viés, se perpetuou por muito tempo e ainda há, um apagamento da história, cultura, religião e valorização dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, bem como das comunidades quilombolas e dos seus remanescentes no livro didático.

Ainda existe uma grande dificuldade das escolas, principalmente as escolas quilombolas, de encontrarem livros didáticos que contém de forma aprofundada os conteúdos de suas culturas, de suas histórias. Por outro lado, continua-se, ainda uma guerra travada há anos por um currículo que não contenha de forma aprofundada apenas os conteúdos europeus, reforçando o etnocentrismo dentro das escolas.

As escolas precisam serem descolonizadas, o currículo precisa ser descolonizado, e por isso as editoras que elaboram e selecionam os conteúdos de seus livros precisam serem revistas, analisadas e criticadas, precisa-se de mais pesquisas que comprovem e fundamente, como esta, que as editoras tem a responsabilidade de não mais sobrepor as histórias eurocêntricas sobre as realidades dos povos tradicionais.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, [ano]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/pnld>. Acesso em: 5 jun. 2025.

É fundamental entender o livro didático como fonte formadora que precisa ser discutido, debatido e melhorado. Com isso, vale ressaltar que o livro didático é o mais produzido e comercializado no Brasil, pois desde o seu surgimento:

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um *status* diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Este poder de penetração explica, em parte, porque autores eruditos, em número significativo, utilizaram-se da literatura escolar para divulgar seu trabalho. (Bittencourt, 1988, p. 109).

Dessa forma, é uma ferramenta de acesso ao conteúdo direcionado aos estudantes da educação básica. Além disso, o PNLD pertencente ao governo federal brasileiro que tem como objetivo principal possibilitar o acesso e permanência dos estudantes, exclusivamente da rede pública de ensino, fornecendo materiais didáticos, pedagógicos e literários de maneira sistêmica e gratuita. O programa PNLD tem sua execução pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e pelo Ministério da Educação – MEC. Com isso, os livros e coleções são avaliados e selecionados por especialistas da Secretaria da Educação Básica – SEB que tem função importante em avaliarem e selecionarem as obras didáticas, os materiais pedagógicos e literários que são distribuídos pelas escolas públicas.

Para tal, existe um processo para esta seleção, em que o governo federal que em um primeiro momento lança um edital convocando as editoras, solicitando suas participações, já no segundo momento é realizado audiências públicas com a finalidade de discutir os conteúdos e, por fim, é discutido as características das obras. Assim, Silva (2011) expressa bem essa problemática:

Existem alguns limites que precisam ser discutidos quando trabalhamos com esta abordagem. A consideração do papel das editoras é um deles. Até que ponto é realmente possível compreendermos como foram as estratégias de vendas empregadas? As dificuldades são muitas quando se pretende obter materiais de empresas privadas. Os critérios usados pelos avaliadores do PNLD e suas análises realmente condizem com o que está no livro didático avaliado? (Silva, 2011, p. 192).

Após as obras passarem por esses processos, elas chegam nas escolas para serem escolhidas pelos professores, pois “Podemos falar do livro didático sem considerar os seus leitores? O que seria dos professores e dos estudantes sem o livro didático?” (Silva, 2011, p. 184). Com isso, os professores tem a possibilidade de escolher os livros didáticos conforme suas

exigências, selecionando as obras que, de certo modo, melhor lhes atendem, que mais esteja voltado para as realidades dos seus estudantes, sendo que “os livros são produzidos em forma de coleções, que se destinam às diferentes séries do ensino fundamental e obrigatoriamente apresentam o *livro do aluno* e o *livro do professor*.” (Bittencourt, 2008, p. 308).

No entanto, como os professores das escolas quilombolas vão selecionar tais livros didáticos sendo que eles não contemplam de forma aprofundada suas realidades? Então este processo precisa ser revisado e discutido de forma a ser democrático e que não continue silenciando as comunidades quilombolas. Que essas comunidades sejam inseridas e pensadas durante o processo de seleção das obras para que pelo menos uma das 14 coletâneas aprovadas possa contemplar a educação antirracista em concordância com a Lei nº 10.639/2003. Destarte, garantindo que os materiais didáticos dos estudantes quilombolas sejam de qualidade e esteja conectado com o meio social ao qual está inserido. Assim, segundo a Abrelivros⁵:

“Sabemos, porém, que ainda há muito a fazer, pois a evolução deve ser constante e os conteúdos educacionais precisam ser atualizados seguindo as diretrizes governamentais e as demandas do mundo atual. Mais do que nunca, se torna necessária a curadoria dos conteúdos que são oferecidos.”

Para tanto, dentro desse contexto, a representação dos quilombos nos livros didáticos de História do Brasil é um tema de grande relevância, por isso esta pesquisa se debruça sobre esse recorte. Os “quilombos” (Nascimento, 1980), símbolos de resistência e luta contra a escravidão, são parte significativa da história brasileira e, com isso, sua abordagem nos materiais didáticos reflete a forma como a sociedade percebe e valoriza as contribuições dos afrodescendentes na construção do país, como sua importância na construção da identidade brasileira.

Por este motivo, discutir a forma como os textos sobre quilombos e a resistência negra são colocados e representados nos livros didáticos tem fator relevante na identificação das abordagens dos livros didáticos para ser caracterizado como democrático ou não. No entanto, diversos autores e pesquisas apontam que a forma como os quilombos são representados em livros didáticos, em maior parte, é superficial ou estereotipada, perpetuando narrativas que não fazem justiça à complexidade e importância dessas comunidades. Essa questão levanta preocupações sobre a maneira como a história da resistência negra é ensinada e compreendida

⁵ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIVROS E CONTEÚDOS EDUCACIONAIS (Abrelivros). *Desafios da educação*. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/desafios-da-educacao/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

pelos estudantes, impactando sua percepção sobre a diversidade cultural e os legados da escravidão e da luta por liberdade.

Ao analisar a produção dos livros didáticos, observa-se que "as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista" (Bittencourt, 1988, p. 77). Essa lógica mercadológica explica a dificuldade em identificar a porcentagem exata de vendas de cada editora no Brasil, uma vez que tais informações são tratadas como estratégias comerciais privadas. Assim, segundo Fonseca (2003)

A indústria editorial brasileira, graças à produção e à venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mundo. Os dados, entretanto, não significam que a democratização do saber no Brasil tenha atingido índices similares aos do Japão e da França. Ao contrário, os índices educacionais do mesmo período colocam o Brasil ao lado dos países mais pobres e atrasados do mundo. O livro didático de história, em sintonia com os currículos, tornou-se o canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos. (Fonseca, 2003, p. 52)

Estas editoras detêm maiores influências no sistema de ensino, no entanto, conforme a Câmara Brasileira do Livro – CBL e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD ficou sendo, ainda, o canal mais importante no que desrespeito a distribuição dos livros didáticos em rede nacional. Assim, fica evidente que o livro didático faz parte de um mercado capitalista excludente que está preocupado mais com a economia na venda de livros do que com a equidade dos conteúdos que os permeiam, fazendo-nos pensar:

Por que determinados livros são mais vendidos do que outros? Por que os professores entendem que certas obras são boas e outras nem tanto para o ensino? Quais os critérios utilizados? Como as avaliações do PNLD interferem nas editoras e nas escolhas dos professores? Refletir sobre a dimensão mercadológica do livro didático permite-nos fazer estes questionamentos. (Silva, 2011, p. 192).

Dessa maneira, ficando evidente, conforme a matéria disponibilizada pela Câmara Brasileira do Livro – CBL, expondo que “Em 2023, as editoras registraram faturamento de R\$ 4 bilhões nas vendas ao mercado, o que representa decréscimo nominal de 0,8%.”⁶, que inclui

⁶ CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (CBL). *Vendas do setor editorial brasileiro registram recuo nominal de 0,8% em 2023*. São Paulo: CBL, 2024. Disponível em: <https://cbl.org.br/2024/05/vendas-do-setor-editorial-brasileiro-registram-recuo-nominal-de-08-em-2023/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

as vendas dos livros didáticos dentro desse quantitativo, reforçando o real objetivo do governo para com a educação básica, que se constitui de um mercado que envolve alto valor em dinheiro, bem como sua movimentação.

2.2 O mosaico das capas analisadas a partir de Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes

Para analisar as capas dos livros didáticos precisa-se também de entender como elas eram representadas há alguns anos atrás para, então, verificar se ainda se perpetua o mesmo seguimento e padrão ou se houve mudanças. Por este motivo, é de cunho vultoso visitar as obras e discussões de Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes para então entender tais representações. Para Moraes (2010),

No caso de uma capa de livro, mas também do seu interior, as instruções para reprodução estão consubstanciadas na própria matriz, que será reproduzida tecnicamente sem mais interferência de trabalhadores, a não ser no controle da reprodução com base em uma prova-referência da matriz. Assim, toda a concepção do projeto está concentrada nessa matriz, que pode ou não ter sido desenvolvida de forma a responder aos principais aspectos de produção, circulação e significado cultural com a consciência, a intencionalidade e o domínio dos meios que caracterizam o exercício do projeto. (Moraes, 2010, p. 28)

Figura 01: Mosaico de todas as capas analisadas das cinco coletâneas das editoras Moderna, Saraiva e Scipione.



Fonte: recorte das imagens e montagem do mosaico realizado pelo pesquisador.

É notório, através da percepção de Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes, que os livros didáticos eram elaborados e pensados para fortalecer a cultura branca. Este recorte serve para afirmar a tendência em representar a cultura branca e europeia classificada, caracterizando-a como predominante nas elaborações das editoras. Se em outrora Moraes (2010) criticava a

qualidade das capas denunciando a baixa qualidade visual, claro, precisamos frisar que ele é da área de linguagens, mas hoje refaço esta crítica denunciando o silenciamento, apagamento, preconceito e racismo estrutural da representação dos negros e quilombolas nas capas dos livros didáticos, claro, a partir de um discurso dentro da área de humanas. Pois segundo ele,

A capa, como manifestação visual que articula palavra e imagem em outro plano de expressão diferente do verbal escrito, mas em estreita relação com a obra a que se liga e com seu significado estético e social, e apresentando qualidades próprias como discurso visual relativamente autônomo capaz de propiciar fruição estética, ganha assim seu caráter de objeto cultural único e especial. (Moraes, 2010, p. 52)

Logo, as capas dos livros didáticos não devem ser compreendidas apenas como um objeto de mercado, como uma ferramenta capitalista da indústria que se beneficia por de trás dos materiais produzidos, mas como mecanismo de promoção de culturas e, ao mesmo tempo, de silenciamento. É relevante que a capa seja compreendida pelo seu papel formador e impactante. Apesar de que sua produção esteja atenta as demandas da sociedade brasileira, os livros ainda são considerados como excludentes e eurocêntricos desde suas capas. Dessarte, é chegada a hora de se revisarem para que nas produções futuras as editoras possam contribuir com responsabilidade social e democrática na luta contra o racismo estrutural e que possa ser pensado a partir de um viés democrático, antirracista e quilombola.

Para o escritor Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes (2010) a capa de um livro não é meramente uma capa, mas ela traz uma significação, uma representação da sociedade em que é disponibilizado, determina a valorização de identidade e de memórias, para Moraes (2010),

as capas deveriam chamar a atenção e satisfazer expectativas do professor e, ao mesmo tempo, agradar e cativar o aluno. Segundo o designer, uma parte importante das expectativas do professor dizia respeito à capa portar significados relacionados à disciplina. Esses significados poderiam ser mais genéricos e livremente alusivos ou mais explícitos e diretos, em relação tanto à disciplina como ao conteúdo do volume em questão, e dependiam de características que via nos professores. (Moraes, 2010, p. 102-103)

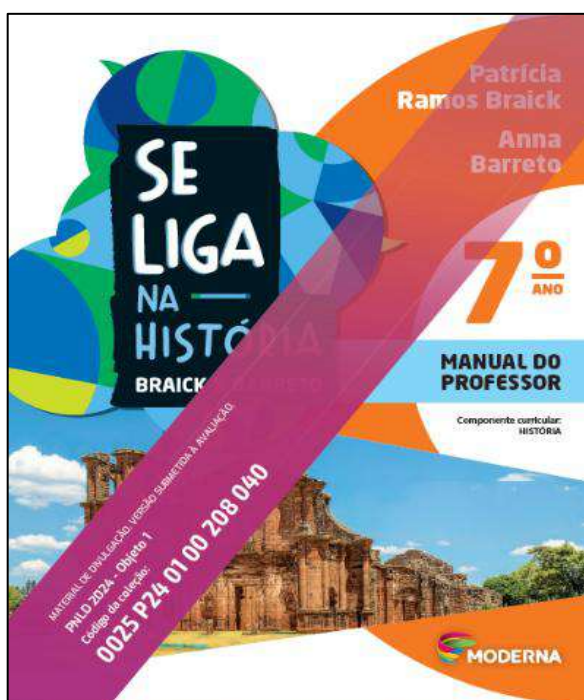
Por isso, as capas dos livros devem corresponder com as expectativas dos professores que trabalham com estudantes negros e quilombolas, para que possam se identificar e se sentirem representados. Contudo, apesar das lutas para uma educação com equidade, encontramos uma enorme discrepância na produção, seleção e distribuição dos livros didáticos.

2.3 Análise das capas de cinco coletâneas aprovadas pelo PNLD 2024-2027 dos livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental

A princípio, foram selecionados livros da disciplina de História do 7º ano do ensino fundamental aprovadas pelo PNLD 2024-2027. As editoras foram escolhidas com base na sua disponibilidade e acessibilidade para o pesquisador. Ao total foram 05 coletâneas escolhidas dentre as 14 disponibilizadas pelo PNLD 2024-2027, cada uma foi escolhida pensando em especificar as análises abrangendo uma quantidade maior de editoras sendo ao total 03 três. Com isso, dentre esses quantitativo 2 obras foram da Editora Moderna, 2 da Editora Saraiva e 1 da Editora Scipione. As 2 obras da Editora Moderna escolhida foram: EXPEDIÇÕES DA HISTÓRIA e SE LIGA NA HISTÓRIA, já as 2 obras escolhidas da Editora Saraiva foram: HISTÓRIA.DOC e JORNADAS NOVOS CAMINHOS, por fim, a única obra da Editora Scipione escolhida foi: JOVEM SAPIENS, contabilizando as 5 obras selecionada para a pesquisa e análise científica.

A dinâmica da análise vai partir da seguinte forma: 1 – Analisar as capas em sequência conforme disposto acima, começando pela editora Moderna, seguindo pela editora Saraiva e finalizando com a editora Sapiens. 2 – Verificar se alguma capa contemplou ou representou os quilombolas em algum detalhe. 3 – Identificar se as capas carregam um visual eurocêntrico.

Figura 02: Capa do livro didático Se Liga na História da editora Moderna



Fonte: editora Moderna

Seguindo a perspectiva contracolonial, a capa do livro “Se Liga na História do 7º ano”, que nesse caso se trata do Manual do Professor como está visível na imagem acima, da Editora Moderna, revela um conjunto de significados que podem ser analisados criticamente quanto às representações visuais, simbólicas e discursivas que reproduzem ou tensionam a hegemonia de um olhar eurocêntrico sobre a História. Além do mais, é notório que, se tratando de um projeto gráfico, as escolhas da editora demonstram estéticas e iconográficas que permanecem inseridas em uma matriz de referência que privilegia a narrativa colonialista e a centralidade da herança europeia como eixo estruturante da história nacional brasileira. Nesse sentido, Araújo (2008) afirma que,

O projeto gráfico e o projeto visual do livro constituem, na prática, uma unidade, visto que a perspectiva de ambos reside justamente na busca da harmonia entre forma e conteúdo, no modo sob o qual se organizam os diferentes elementos da página e o agrupamento das páginas em determinada unidade — o livro. (Araújo, 2008, p. 454)

Nessa lógica, o título “Se Liga na História”, por exemplo, sugere um convite à atenção e ao engajamento dos estudantes, utilizando uma linguagem coloquial que tenta romper com o formalismo acadêmico. No entanto, quando analisado sob o olhar contracolonial, percebe-se que esse convite ainda se dá dentro de uma estrutura discursiva na qual a “História” é apresentada como algo único e universal, sem explicitar que há várias histórias, muitos modos de narrar e compreender o passado pois, conforme afirma Bittencourt (2008, p. 157) “A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista.”.

A ausência na capa, de referências visuais ou simbólicas que remetam a povos quilombolas, sujeitos fundantes da formação social brasileira. Nessa linha de raciocínio, Faria (1985) afirma que o livro didático reafirma um local de poder dos brancos, dos capitalistas, dos países do Norte do globo, o que reforça uma invisibilização que é marca do pensamento eurocêntrico nas produções didáticas, corroborando para a manutenção da ideologia dominante do colonialismo, da colonização imposta ao Brasil ainda presente. Conforme Faria (1985),

A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária (Faria, 1985, p. 71).

Logo, é perceptível que a imagem fotográfica das ruínas de São Miguel das Missões, situada na parte inferior da capa, é o elemento mais revelador de uma permanência eurocentrada. Ao escolher representar o Brasil por meio de uma missão jesuítica, símbolo direto da colonização religiosa, da catequese e da dominação cultural sobre povos originários, o projeto gráfico reafirma o olhar europeu como central na narrativa da história nacional. Para Kossoy (2012, p. 165) “Existe um pensamento plástico, como existe um pensamento matemático ou um pensamento político, e é essa forma de pensamento que até hoje foi mal estudada”, este pensamento está bem representado politicamente na representação das ruínas de São Miguel das Missões partindo de pressupostos coloniais e fortalecendo a ideia do colonizador.

Com isso, as ruínas, embora sejam um importante patrimônio cultural, representam, sob o ponto de vista contracolonial, não apenas o passado arquitetônico do Brasil Colônia, mas o rastro material de um processo de apagamento e subjugação dos povos originários e quilombolas, de violência e extermínio dos povos africanos. Perpassando do racismo até a sua estruturação na sociedade brasileira, pois, “no marco desse design global, a violência cumpre um programa e opera em favor de um projeto de poder anexado à heteronormatividade, à cis supremacia, ao neocolonialismo, ao racismo, ao sexismo e à supremacia branca como regimes de exceção.” (Mombaça, 2021, p 65).

Essa escolha imagética não é neutra, mas sim maliciosa, colocando em segundo plano as resistências, as cosmologias e as memórias dos sujeitos colonizados, reforçando a monumentalização do colonizador como protagonista da História. Portanto o livro didático não é neutro, mas carregado de signos da colonização, conforme Mombaça (2021),

Mesmo quando as máquinas de fazer desperceber conflitos e desigualdades estruturantes projetam - sempre arbitrariamente - verdades cuja promessa é a de serem neutras, justas e universalmente aplicáveis, transcendentais, legais, modernas, sobre o que significa ser um criminoso; o que é segurança; quanto vale para este mundo a indústria do punitivismo; que marcadores sociais desenham os gráficos do extermínio sistemático, continuado e neocolonial; por que há vidas matáveis; que corpos adornam os projetos de futuro; quem são os sujeitos da história; o que é catástrofe, golpe, crise, extinção...? (Mombaça, 2021, p 57)

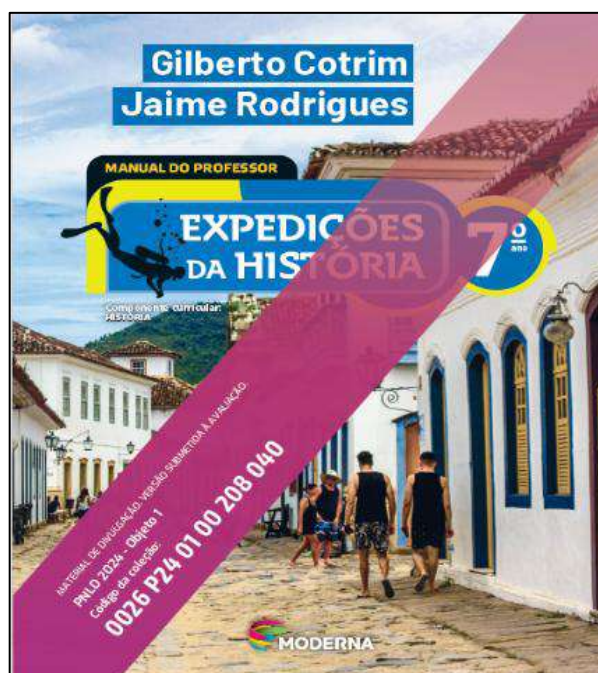
Dando segmento na análise, tendo como base a visão de Mombaça (2021), os nomes das autoras, dispostos em tipografia clara sobre fundo laranja, representam a valorização da autoria feminina em um campo historicamente dominado por homens. No entanto, para a discussão contracolonial, isso é um avanço relevante, pois introduz uma dimensão de gênero que desafia parcialmente as hierarquias tradicionais do conhecimento histórico patriarcal.

A estrutura editorial que legitima essas vozes ainda se ancora em uma lógica de produção acadêmica hegemônica, vinculada às grandes editoras e ao sistema do PNLD, que tende a padronizar os conteúdos segundo parâmetros eurocentrados. Assim, mesmo que haja rupturas formais, a estrutura de poder que define o que é “ensinar História” continua sendo determinada por viés da colonização moderna. Segundo Mombança (2021),

Se consideramos o eixo especulativo canônico, difundido pela literatura, pelo cinema e pela arte euro-estadunidense em geral, majoritariamente formulado desde as posições de homem, branco, cisgênero e heterossexual, é comum que nos vejamos presas à circularidade do poder, numa espiral distópica capaz de mover-se apenas do controle rumo ao maior controle. (Mombança, 2021, p 58)

Em síntese, fica notório que essa capa pode ser compreendida como um produto que expressa a continuidade da permanência de uma narrativa que coloca o colonizador no centro, tanto na escolha de símbolos quanto pela ausência de representações dos sujeitos colonizados. Venho propor, partindo dessa leitura contracolonial, portanto, que o mesmo projeto gráfico poderia ser reconstruído a partir de outros referenciais visuais como por exemplo: os vários quilombos existentes no Brasil, bem como outros símbolos da resistência que, num certo sentido, descentralizassem a Europa e os países do Norte como referência histórica e epistemológica. Dessarte, o desafio de “se ligar na História” passaria a reconectar-se com histórias plurais, insurgentes e silenciadas, que fazem parte da longa luta contra o colonialismo.

Figura 03: Capa do livro didático Expedições da História da editora Moderna



Fonte: editora Moderna

A capa do livro “Expedições da História do 7º ano”, publicado pela Editora Moderna e escrito por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, apresenta uma composição visual que, numa primeira impressão, prioriza a transmissão de um dinamismo, movimento e aproximação entre o ensino da História e o cotidiano dos estudantes, pois, “a ornamentação ou simplesmente a diagramação da capa encadernada com o título, o autor e outros elementos que porventura aí apareçam, tem de ser planejada com muito cuidado.”, tendo em vista o seu impacto para os estudantes (Araújo, 2008, p. 705).

No entanto, partindo de uma crítica contracolonial, percebe-se que os elementos gráficos e simbólicos presentes nessa capa continuam enraizados em uma matriz estética e epistemológica que reforça, de forma sutil, a centralidade da experiência colonial e a permanência de um olhar europeu, não contribuindo para uma formação plural e democrática dos estudantes que sofrem diretamente com essa problemática. Já, Freire (1987) discute essa situação que dificulta e coloca uma barreira para que os educandos se enxerguem e se vejam nas capas dos livros. Para ele,

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (Freire, 1987, p. 43)

Nessa linha de raciocínio, o título “Expedições da História” carrega um significado denso e problemático voltado diretamente ao colonialismo. A palavra “expedições” remete diretamente às práticas coloniais de exploração, conquista e mapeamento de territórios, ou seja, um vocabulário profundamente associado à expansão europeia sobre as Américas, a África e a Ásia. Para Césaire (1978), na tradição histórica ocidental, o termo “expedição” está ligado à ideia de desbravamento e descoberta, conceitos que legitimaram o avanço imperialista e o apagamento das presenças indígenas e africanas. Ao utilizar essa expressão para nomear um livro didático de História, o projeto editorial, ainda que inconscientemente, reafirma a noção de que a História é uma jornada conduzida por agentes colonizadores: navegadores, exploradores e aventureiros, enquanto os povos nativos e afrodescendentes são reduzidos a figurantes do processo histórico na situação de colonizados.

Segundo Mombaça (2021, p. 57) “O poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo.”, nesse sentido, conforme essa expressão deduz-se que a imagem central da capa reforça essa ambiguidade com a valorização do visual colonialista. A fotografia retrata uma rua colonial da cidade de Paraty no

estado do Rio de Janeiro, com suas casas brancas de portas e janelas coloridas, calçamento irregular de pedra e turistas caminhando sob um céu azul, assim, “a estrutura da tendência de áreas de conhecimento constitui um exemplo interessante de muitas dessas questões sobre poder e cultura.” (Apple, 2006, p. 60). Desse modo, essa paisagem é frequentemente utilizada na iconografia turística e patrimonial do Brasil para representar a “herança colonial portuguesa”.

No entanto, sob o aspecto contracolonial, o que se vê é uma estetização da colonialidade ao passo que o passado colonial é transformado em cenário pitoresco e romantizado, esvaziado de suas violências e conflitos. A rua de Paraty, sem a presença de corpos negros, quilombolas ou indígenas, aqueles que de fato construíram e sustentaram essa estrutura urbana erguida sobre o sangue derramado dos que foram escravizados pelas “graças” da colonização. Torna-se, assim, símbolo de uma História narrada pela ótica do colonizador, pois “a presença do racismo como fantasia colonial indeterminadamente atualizada no marco do colapso da colônia está exposta como ferida na paisagem das cidades, na densidade dos muros, cercas e fronteiras.” (Mombaça, 2021, p 56). Assim, como afirma Schmidt e Martins (2016),

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (Schmidt, Martins, 2016, p. 87)

Além do exposto, o espaço colonial é apresentado como harmonia arquitetônica e beleza histórica, não como o palco de exploração, escravidão e resistência. Assim, o ícone da capa reforça a representação do sujeito histórico como explorador, quase sempre homem, branco e europeu, apagando a presença dos povos subalternizados e das populações quilombolas que também são agentes da história, por esse fato “essa concepção de história que visa articular a micro e a macro-história é também um desafio para o ensino de História.” (Bittencourt, 2008, p. 150). Assim, o cenário de Paraty, com turistas caminhando tranquilamente, funciona como metáfora visual da apropriação e do consumo do passado colonial.

Para Bloch (2002, p. 80) “A história ainda não é tal como deveria ser.”, pois, o espaço que um dia foi lugar de sofrimento, trabalho forçado e exclusão, hoje é reconfigurado como atração cultural e mercadoria simbólica. A História, nesse enquadramento, é transformada em paisagem: bela, estática e despolitizada. Essa estetização do colonial, comum nas representações visuais dos livros didáticos, é uma das manifestações daquilo que o pensamento contracolonial busca desestabilizar: a naturalização da colonialidade como herança cultural inofensiva. Assim sendo, utilizo as falas de Schmidt e Martins (2016) para explicar que,

O diálogo acima apresenta o arquétipo da história que se aprende e que se ensina, mas que não está intimamente ligada a vida humana. É fundamental para aprendizagem histórica fazer com que os sujeitos estejam envolvidos com a história desde o começo. Aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas. (Schmidt, Martins, 2016, p. 26)

É preciso que os estudantes negros e quilombolas se sintam inseridos nos livros didáticos e que possam se sentir pertencente a esse processo histórico não somente como apêndice, mas como componente importante da construção do Brasil. Com esse sentido, é perceptível que a capa do livro traduz visualmente uma concepção de ensino histórico ainda fortemente ancorada no eurocentrismo, mesmo quando revestida de linguagem contemporânea. Ao privilegiar símbolos do colonialismo como a cidade histórica de Paraty, a capa reinscreve o imaginário da descoberta e da conquista, enquanto silencia as vozes dos sujeitos colonizados.

Em síntese, essa leitura contracolonial propõe deslocar esse olhar, substituindo a narrativa das “expedições” pela das “reexistências” ou “vivências”: das caminhadas quilombolas, das lutas indígenas, das mulheres negras e dos saberes ancestrais que também constituem o Brasil. Assim, o verdadeiro desafio para “expedir-se pela História” seria descolonizar o olhar, reconstruindo o ensino histórico a partir das margens, das memórias e das epistemologias que o colonialismo tentou apagar.

Figura 04: Capas dos livros didáticos da editora Saraiva



Fonte: Editora Saraiva

Neste, foi realizada a análise da terceira e quarta capa da editora Saraiva. É perceptível que a capa do livro didático da editora Saraiva “História.doc – 7ºano” mostra uma figura que remete a arte Ifé, representação simbólica da cultura africana ao exibir uma estátua esculpida

referente ao povo Iorubá localizado na Nigéria no continente africano, esta civilização era conhecida por suas esculturas em bronze na cor terracota que eram características das roupas e utensílios dos nobres, reis e figuras importantes que compõe a sociedade iorubá.

Esta capa vai de encontro com a história da África no Brasil e tem uma ligação com as comunidades quilombolas, valorizando sua ancestralidade. Apesar de tentar cumprir com um papel descolonizador, faltou incorporar ilustrações remetente as realidades dos estudantes quilombolas e afrodescendentes no Brasil, pensando objetos do seu dia a dia. Para Góis (2015),

Toda “capa” é o resultado de um processo (do gerenciamento de signos, ideológicos que são), cujas marcas das divergências e convergências de sua produção não podem ser verificadas em sua totalidade. O que encontramos ao ler capas, portanto, são pistas, meras lembranças das batalhas pela significação. (Góis, 2015, p. 433)

Já a capa do livro "Jornadas – Novos Caminhos: História – 7º ano" da editora Saraiva, representa uma cultura do medievo a partir da arte vitral medieval que consiste em uma arte em vidro colorido remetendo a religiosidade na Europa do medievo. Esses vitrais eram encontrados em catedrais góticas que serviam para ensinar passagens bíblicas voltadas para uma história cristã em que muitos dos quais eram analfabetos naquela época. Essa cultura excludente que foi imposta reflete as intolerâncias religiosas e extermínio praticada pelo colonizador.

Seguindo este pretexto, no sentido contracolonial, essa composição reafirma a estética do perfil colonizador que valoriza a cultura eurocêntrica: o belo, o sagrado e o histórico continuam sendo definidos pelos referenciais europeus. Com essa discussão, o livro, embora intitulado “Novos Caminhos”, ainda se baseia em velhos símbolos da modernidade colonial, centrando a História em uma visualidade excludente, ao passo que outras matrizes civilizatórias como por exemplo: africanas, ameríndias e afro-brasileiras permanecem ausentes. Assim sendo, Césaire (1978, p. 25) afirma que não houve “nenhum contacto humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção.”, e essa dominação iniciou-se em nome de “Deus” e do “sagrado”, a fim de justificar os desejos ambiciosos das nações colonizadoras.

Percebe-se, que até o momento desta análise, apenas uma capa retratou a cultura africana. É notável também que em sua maioria está centrada em representações da cultura europeia ou colonial, mas ainda nenhuma representou de fato a cultura quilombola no Brasil, pois, apensar do negro ter sua história e legado no continente africano, também fazem parte do continente americano e inclusive na parte Sul que a situação mantém a subalternização.

Figura 05: Capa do livro da editora Scipione



Fonte: Editora Scipione

Nesta análise nº 5, é notório que a capa do livro “Jovem Sapiens – História, 7º ano” da Editora Scipione representa uma composição visual que reflete sobre o conhecimento, simboliza a diversidade cultural e representa a importância da juventude na educação. A capa representa a figura de uma jovem mais clara e com traços não etnicamente definidos, o que pode ser fruto do problemático processo de miscigenação no Brasil caracterizado por Gonzalez (1982, p. 54) como “ideologia do branqueamento”.

Essa jovem mostra-se de forma sorridente com um capelo de formatura que simboliza o estudante como peça chave no que tange a aprendizagem. Já, ao seu lado, contém algumas colagens de elementos relacionados a cultura e arte africana, como por exemplo uma máscara tribal. Para a ideia contracolonial, essa máscara demonstra os valores diversos que a África tem, mas que quando é representado termina ficando localizado em u, Gonzalez (1982) argumenta que,

Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos etc.), apesar da redução à "igualdade", imposta pela escravidão. Já nos levam a pensar em diversidade. (Gonzalez, 1982, p. 18)

Além do mais, contém também a representação de uma cúpula visivelmente dourada que indica ser a Catedral de Santa Maria del Fiore, ou seja, o Domo de Florença, que fica localizado na Itália, sendo uma referência gráfica para a era moderna ao pontuar a arquitetura

renascentista. A prevalência da influência eurocêntrica na constituição da capa dos livros didáticos que passam a falsa ideia de ensino de história acessível e completo, engajador e conectado com as diferentes culturas e diferentes povos, sendo que a partir da capa já começa um silenciamento das culturas afro-brasileiras no Brasil.

Fica o questionamento, por que o rosto da jovem com traços miscigenados está substituindo o rosto da Mona Lisa uma obra renascentista de Leonardo da Vinci? Por que não utilizou o Retrato de Zeferina de Dalton Paula para trazer visibilidade as personagens negras? Por que a mão que segura o livro é branca e não negra? É óbvio que é para reforçar a estrutura de poder construída pelo colonialismo, e essa lógica vem se atualizando para um colonialismo moderno e mascarado, afirmando a presença do racismo estrutural no sistema de ensino da educação básica.

Então, a não presença de uma jovem negra na capa do livro didático só confirma o seu silenciamento e apagamento na história pois, “a mulher negra não faz o gênero da submissa.” (Gonzalez, 1982, p. 36). Os/as brancos/as não precisam viverem reafirmando suas existências, pois tem mecanismos, como por exemplo: os livros didáticos para fazer esse trabalho por eles. Enquanto os negros precisam, independente de classe econômica ou social, estarem reafirmando que existem, que também estudam, trabalham e que são pessoas do bem. O negro é esquecido!

Por qual motivo usar apenas uma máscara tribal para representar a arte e a cultura africana? Enquanto no Brasil tem a capoeira, o samba, axé, esculturas em madeira e cerâmica que representa os orixás, cenas dos seus cotidianos e figuras da cultura afro-brasileira. Aqui temos o acarajé, a feijoada, temos os turbantes, os colares, Festa de Iemanjá, Lavagem do Bonfim, o Carnaval e tantas outras que poderiam estarem sendo representados na capa do livro didático, mas quase não se vê, quase não se percebe por que não o contém. O silenciamento do colonialismo é terrível e excludente.

As vezes podemos achar que a capa de um livro pode passar despercebida, que não são analisadas pelos estudantes, que seus significados não são interpretados por eles. Errado! o livro didático pode provocar reflexão, o desenvolvimento do senso crítico, pode estimular a prática do racismo, da xenofobia, da homofobia, e gerar muitos outros problemas, principalmente entre os estudantes, afetando suas relações. Segundo Césaire (1978),

Bolas para o racismo! Bolas para o colonialismo! Cheira a bárbaro de mais. O senhor Mannoni tem melhor: a psicanálise, ornamentada de existencialismo, os resultados são surpreendentes: consertam-se e apresentam-se como novos os lugares-comuns mais batidos; explicam-se e legitimam-se os mais absurdos preconceitos; e, magicamente, a nuvem transforma-se em Juno. (Césaire, 1978, p. 46)

De tantas arquiteturas no Brasil que representa as comunidades quilombolas, como por exemplo as estruturas dos quilombos urbanos e rurais que são espaços de resistência, sobrevivência e faz parte da cultura afro-brasileira que poderia ser representado no livro didático. Mas, ao contrário, o livro didático prefere impor uma representação da arquitetura europeia da Catedral de Santa Maria del Fiore que fica na Itália, para mostrar uma realidade distante dos estudantes, para frisar o papel do poder da cultura branca que é especialista em subalternizar a cultura negra, problema esse estruturado no país, esta crítica é para ser debatida e colocada em prática. Destarte, o negro e quilombola é excluído!

2.4 Análise dos livros didáticos a partir da representação dos quilombos

Este item tem como objetivo verificar as páginas dos livros didáticos, se estas contemplam conteúdos sobre os quilombos e como estão representados. É fundamental deixar evidente que esse é o objetivo desta análise, mas foi feito também uma tabela para sabermos quais os assuntos voltados para a figura do negro e a história afro-brasileira estiveram contidas, analisando, assim, as comunidades quilombolas.

A análise foi dividida em 8 etapas que estruturaram este item e nos permitiu uma organização no objetivo pleiteado. Primeira Etapa: seleção dos livros didáticos, realizados no item anterior, de oito coleção disponíveis pelo PNLD 2024-2027, sendo 5 obras da Editora Moderna, 2 da Editora Saraiva e 1 da Editora Scipione que aparecerá nas tabelas a seguir. Segunda Etapa: realização das leituras para identificar quais são os conteúdos sobre os negros e quilombos disponíveis nos livros didáticos. Terceira Etapa: seleção das páginas que aborda o objeto pesquisado conforme a etapa nº 2. Quarta Etapa: organização das coletâneas dos livros das editoras selecionadas em forma de tabela que contém um total de 8. Quinta Etapa: análise das páginas nas tabelas. Sexta Etapa: análise das páginas que contém representação dos quilombos, no corpo do texto desse item. Sétima Etapa: verificar a quantidade de conteúdos sobre os negros e quilombos nos livros didáticos e realizar uma classificação da ordem maior para o menos sobre quais assuntos são mais recorrentes e quais não são. Oitava Etapa: identificar qual a discrepâncias de conteúdos sobre quilombos ante os demais conteúdos presentes.

Este processo de análise foi dividido em tabela e figura com o objetivo de orquestrando o debate. As tabelas inseridas são oriundas da leituras dos livros didáticos de história, cada um dos 05 livros selecionados foi analisado por completo e recortado as páginas que contém conteúdo sobre o processo de resistência e formação dos quilombos, nas tabelas contém as

páginas dos livros que estão voltadas para a história do negro com o objetivo de demarcar quais assuntos é mais recorrente e do total de páginas do livro, quantas foram dedicadas para a história afro-brasileira que inserem a representação dos quilombos neste contexto.

A metodologia adotada para o desenvolvimento das análises consistiu na criação de um sistema de classificação por cores, utilizado como instrumento de organização e leitura crítica dos conteúdos apresentados nos livros didáticos. Essa estratégia teve como objetivo separar e identificar os diferentes eixos temáticos referentes à presença negra na história e suas múltiplas representações, facilitando a interpretação comparativa entre as abordagens.

Assim, cada cor passou a representar um campo temático específico: o **verde** foi destinado aos conteúdos sobre o trabalho escravo e o cotidiano do escravizado nos engenhos de açúcar; o **roxo**, ao tráfico e ao comércio de pessoas escravizadas, relacionando-se à dinâmica econômica da escravidão atlântica; o **marrom**, aos conteúdos que tratam da cultura afro-brasileira, suas expressões religiosas, artísticas e simbólicas; e o **amarelo**, aos temas que exploram a situação do negro no Brasil colônia, com ênfase nas relações de poder e subalternização. Por fim, a cor **laranja** foi escolhida pelo pesquisador como o foco central da análise, por concentrar as páginas que tratam das formas de resistência dos escravizados, da construção dos quilombos e do seu conceito. Essa divisão, portanto, não apenas organiza o material de maneira didática, mas também orienta a análise crítica, com especial atenção à abordagem da cor laranja, que será aprofundada por representar o eixo central da pesquisa.

As páginas anexadas são recortes dos livros didáticos, são exclusivamente conteúdos sobre a representação dos quilombos que foram analisadas e discutidas pensando a partir da problematização. Por fim, firmando um comprometimento com os processos e etapas no desenvolvimento desta pesquisa, assim, "para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e estudantes, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade." (Bittencourt, 2008, p. 301)

TABELA 01: Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna

PÁGINAS	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLETÂNEA EXPEDIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDITORA MODERNA
PÁGINA 137	Patrimônio religioso afro-brasileiro: Mostra a integração entre o catolicismo e as tradições africanas nas celebrações e espaços religiosos do Brasil.
PÁGINA 151	Aborda a resistência das religiões africanas no Brasil colonial e o surgimento do sincretismo entre crenças africanas e católicas.
PÁGINA 161	Esta, abordou o trabalho escravo africano utilizada no engenho na produção de açúcar.

PÁGINA 176	Inicia o capítulo 10 do livro didático que retrata a escravidão, o comércio e a resistência de forma superficial.
PÁGINA 190	Nesta página encontra-se uma abordagem das formas de resistências dos escravizados pontuando os conflitos e a criação de quilombos de maneira sucinta.
PÁGINA 192	Dispõe sobre a representação dos quilombos como lugar de refúgio e luta pela sua liberdade, pontua também que, embora as populações quilombolas fossem compostas principalmente de africanos e seus descendentes, havia também indígenas ameaçados pelo avanço da conquista portuguesa, brancos pobres, aventureiros e vendedores.
PÁGINA 193	Nesta, o livro discorre de forma superficial sobre o Quilombo dos Palmares, sua localização, estrutura e personagens. Também discorre com enfoque no personagem Zumbi dos Palmares e conceituou dizendo que qualquer reunião de cinco negros poderia ser entendida como quilombo.
PÁGINA 194	Nesta, o livro abordou o título de "Terras quilombolas" iniciando a discussão da existência de várias comunidades quilombolas no Brasil com um índice de 700 comunidades que reúne 2 milhões de pessoas que descendem dos antigos quilombolas. Explanou também os movimentos sociais na luta pelos direitos dos afro-brasileiros, e uma dessas conquistas está o direito a terras dos antigos quilombos. Cobra também as condições para os negros quilombolas com o objetivo de conquistarem de fato suas cidadanias além do papel. Esta página também pontuou a presença de escolas nas comunidades quilombolas do país.
PÁGINA 195	O livro explana uma princesa congoleza Aqualtune, uma líder quilombola que foi vendida grávida como escrava e trazida para o Brasil no navio negreiro.
PÁGINAS 196 E 197	Nestas páginas o livro didático desenvolveu uma "OFICINA DE HISTÓRIA" contendo 4 questões para conferir, refletir e interpretar texto e imagem sobre a escravidão, sobre os quilombos remanescentes e representação de alguns aspectos da vida dos escravizados no Brasil.

Como proposto na Tabela nº 1, que apresenta a análise do livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental, pertencente à coletânea *Expedições da História* da Editora Moderna, a obra, com total de 248 páginas, foi examinada em sua integralidade. A leitura identificou que um número limitado de páginas aborda conteúdos relacionados aos quilombos e às comunidades quilombolas. O objetivo central, alinhado ao recorte desta dissertação, concentra-se em compreender como a representação dos quilombos é construída no material, distribuído conforme os eixos temáticos representados pelas cores da tabela. Dessa forma, a análise foi organizada sob uma perspectiva contracolonial, buscando avaliar em que medida o livro reproduz ou supera a narrativa eurocêntrica ainda predominante no ensino de História. Contrariando a narrativa eurocentrada, Silva, Pereira, Wosniak (2024) afirma que,

A tarefa da disciplina História é fornecer ao estudante um senso de identidade que estimule e facilite sua cooperação com o outro: pessoas, nações, culturas diferentes. Trabalhando com a perspectiva da História do Cotidiano, a História se torna mais acessível às crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 13)

Além disso, as páginas em laranja abordam as formas de resistência dos escravizados por meio dos quilombos. Embora a quantidade de páginas seja pequena em relação ao total do livro, esse grupo de conteúdo é o que mais se aproxima de uma perspectiva contracolonial. Nessas seções, a obra apresenta o Quilombo dos Palmares, a figura de Zumbi e outros exemplos

de comunidades quilombolas, ampliando a compreensão do quilombo como espaço político, social e cultural, não apenas como refúgio. Segundo Mattos e Abreu (2011, p. 08), “É a memória dessa herança em terras que acabou transformando os herdeiros em guardiões e testemunhos da história dos usos da antiga fazenda para o recebimento de africanos recém chegados, prática então já ilegal pelas leis do país.”, o que reforça a importância dessas comunidades como guardiãs da história e da resistência africana no Brasil. Conforme Nascimento (2021),

Ao analisarmos essa conotação, não poderíamos esquecer da heroicidade tão intrinsecamente ligada à história dos quilombos. Como não poderia deixar de ser, a figura do herói é enormemente destacada, principalmente a figura de Zumbi, e isso, mais que tudo nesse período, ganha uma representação capaz de confundir, ao lado de muito poucos, a imagem deste chefe com uma alma nova nacional. (Nascimento, 2021, p. 166)

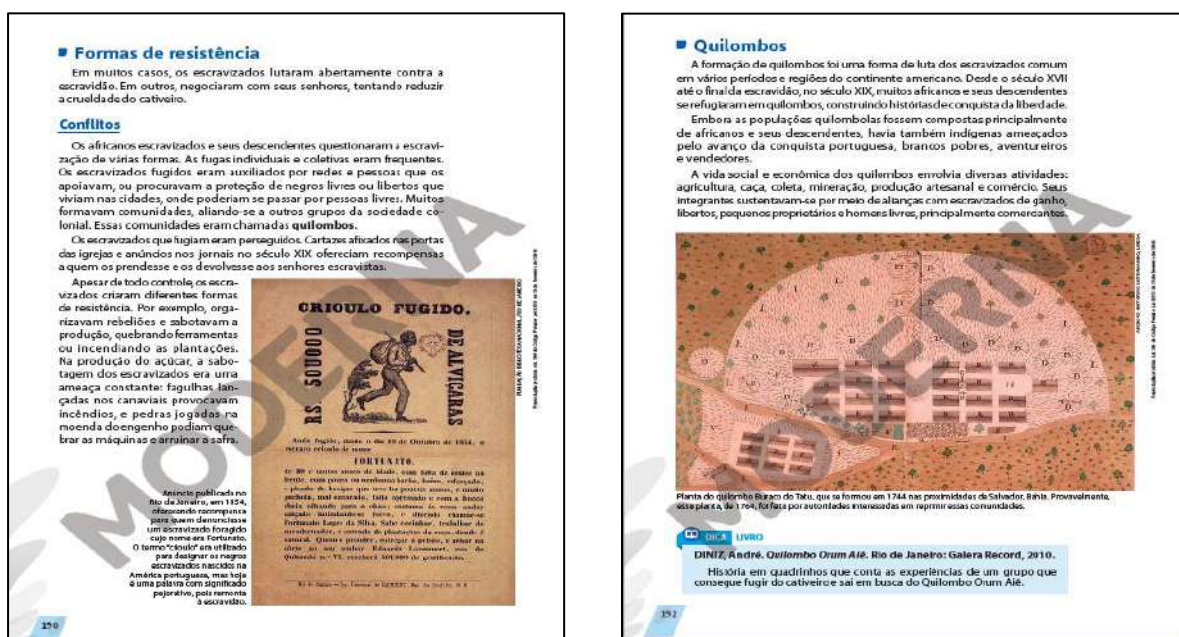
A figura de Zumbi é importante, mas precisa ser problematizada. Essa construção de uma figura heroica central, no entanto, não se limita ao indivíduo, mas se projeta sobre a própria noção de quilombo, o que pode soar numa pegada da “história dos heróis” presente na história tradicional. Tal fato, também não apaga a existência de Zumbi, transformando-o em um símbolo vivo e permanente de resistência, identidade e luta por direitos, que transcende o período colonial e ecoa na contemporaneidade. Dessa forma, a abordagem conecta-se às orientações legais, propondo o reconhecimento da vitalidade e das contribuições dos povos afro-brasileiros, no entanto, os livros didáticos precisam romper com essa representação que deixa os quilombos presos ao passado.

Mesmo com esse avanço nas páginas destacadas de laranjas, o livro ainda demonstra desequilíbrio: o número de páginas dedicadas à escravidão, ao comércio negreiro e ao trabalho forçado supera amplamente as que abordam a resistência, o protagonismo e a contemporaneidade dos povos negros e quilombola. Destarte, a obra reafirma parcialmente o silenciamento das epistemologias afro-brasileiras, reproduzindo uma estrutura narrativa que privilegia o sofrimento e a subjugação em detrimento da autonomia, da produção de saberes e das práticas de resistência.

Conclui-se que, embora o livro didático apresente esforços pontuais de inserção da teoria contracolonial nas seções em laranja, ele ainda se encontra preso a uma estrutura eurocêntrica tradicional, onde o negro aparece mais como objeto da história do que como sujeito histórico. Conforme Césaire (1978), essa persistência de uma narrativa que privilegia o passado escravista em detrimento da agência histórica dos quilombos é um reflexo daquela mesma

arrogância racial que, ao enaltecer um único ponto de vista, corrói as possibilidades de uma memória verdadeiramente coletiva. A supervalorização do passado escravista e a sub-representação dos quilombos revelam, portanto, uma lacuna formativa que deve ser enfrentada para efetivar um ensino de História plural, crítico e comprometido com as memórias e identidades afro-brasileiras.

Figura 06 e 07: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 190 e 192.



Fonte: Editora Moderna

Estas páginas do livro didático abordam as formas de resistência dos negros escravizados na luta contra o sistema de colonização. Para esse processo, o quilombo é representado quase exclusivamente como um local de refúgio para as fugas concretizadas. No entanto, essa representação tende a simplificar o fenômeno, restringindo o amplo espectro de táticas de resistência a uma única modalidade e reduzindo o significado político do quilombo à sua função de abrigo. Dessa forma, a ideia de quilombo é percorrida de maneira superficial, sem aprofundar suas dimensões políticas, sociais ou as complexas motivações que levavam os indivíduos a aderirem a esses projetos coletivos. Nesse sentido, na visão de Nascimento (2021),

Na literatura especializada, enfatiza-se a necessidade dos negros de criarem quilombos como uma fuga da escravidão. Mas existiam outras formas bem mais contundentes de o ex-escravo se negar ao regime de opressão. Havia abortos, suicídios, assassinios de senhores e até mesmo de toda a sua descendência. Portanto, consideramos que a fuga aos maus-tratos da escravidão não era um motivo tão forte

que levasse grandes números de negros a optar por uma vida paralela, comunitária e socializante. (Nascimento, 2021, p. 125)

A resistência é apresentada como uma prática ativa e coletiva que desafia a lógica colonial de dominação, mostrando que a luta contra a escravidão não se limitou a fugas, mas envolveu estratégias políticas, culturais e comunitárias de reconstrução da liberdade. Como observa Nascimento (2021, p. 163), “quilombo se redefine, variando conforme a área geográfica, a repressão oficial e a diversidade étnica, que se torna cada vez mais comum consoante a política negreira de misturar povos de origem diversa”, evidenciando sua natureza dinâmica e plural. A discussão contracolonial permite, portanto, ver que nessas páginas não apenas o registro da opressão, mas o testemunho da insurgência negra que questiona e reinscreve os africanos e seus descendentes como sujeitos de sua própria história.

Nessas duas páginas, o quilombo é representado com sua formação a partir de luta pelos escravizados na busca por conquistas e liberdade. Estas páginas estabelecem a dinâmica da estrutura dos quilombos como espaço de compartilhamento e abrigo não só para os negros, mas também para os indígenas ameaçados pelo avanço da “conquista portuguesa”, por brancos pobres e demais indivíduos que busque abrigo pautado em manter sua existência. Dessa forma, o livro didático analisado traz a relação dos quilombos com a natureza através da imagem contida na página sobre a planta do quilombo Buraco do Tatu que tem a forma do animal, mostrando sua importância com o território, sua relação com a terra.

Figura 08 e 09: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 193 e 194.



Aqui o livro foca no Quilombo dos Palmares e na figura heroica do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Percebemos, como afirmado anteriormente, um foco deste conteúdo nos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD 2024-2027, representando o quilombo também como uma estratégia de fuga e refúgio contra o sistema escravista e sua dinâmica de vida. Nessa representação, fica clara a superficialidade de assuntos ante os temas eurocêntricos e da história dos “vencedores brancos”. Nota-se, assim, a manutenção de um silêncio sobre as formas plurais de resistência cultural e as memórias comunitárias que perpetuam o passado dos africanos escravizados e dos afro-brasileiros. Não se percebe um conteúdo consistente sobre a realidade atual dos negros no Brasil; quando são referenciados, é de forma superficial, o que não contribui para a valorização de suas culturas, histórias, memórias e identidades, nem para o reconhecimento de suas lutas contemporâneas por direitos. Em afirmação, Mattos e Abreu (2011) dispõe que,

Rompendo com o princípio do silêncio, emergiram primeiramente as “terras de preto”; mais tarde as memórias da escravidão e do tráfico, os jongos e os espaços de celebração do passado africano. Os novos patrimônios culturais que emergem hoje, como os jongos, sambas de roda, maracatus e folias de reis, mesmo que nem sempre transformados em quilombos, também quebram o silêncio e revelam um novo orgulho pelo passado, pautado por novas reivindicações por direitos e reparações. (Mattos, Abreu, 2011, p. 20)

A abordagem apresentada nas páginas sobre Palmares e as Terras quilombolas mantém a tradição escolar de utilizar o Quilombo dos Palmares como símbolo único e quase mítico de resistência negra, cristalizando-o como uma referência do passado e, assim, invisibilizando as experiências e lutas contemporâneas das comunidades quilombolas atuais, que acabam sendo tratadas de modo secundário, como notas de rodapé. A narrativa reforça a centralidade de Palmares enquanto memória heroica, mas não desloca o olhar para as continuidades históricas do quilombo enquanto forma de organização política e social viva. Essa estrutura narrativa, somada ao uso de imagens e fontes predominantemente produzidas por autores e fotógrafos brancos, contribui para a manutenção de uma epistemologia colonial, que fala “sobre” os quilombolas, e não “com” eles.

A perspectiva contracolonial segundo Mombaça (2021), propõe romper com esse silenciamento, reconhecendo os quilombos como territórios de resistência e produção de conhecimento que persistem e se reinventam nas lutas pelo direito à terra, à educação e à autodeterminação. Já para Nascimento (2021, p. 104), “A historiografia sobre quilombos ressalta a sua capacidade para aglutinar as raças que constituem a formação social brasileira.

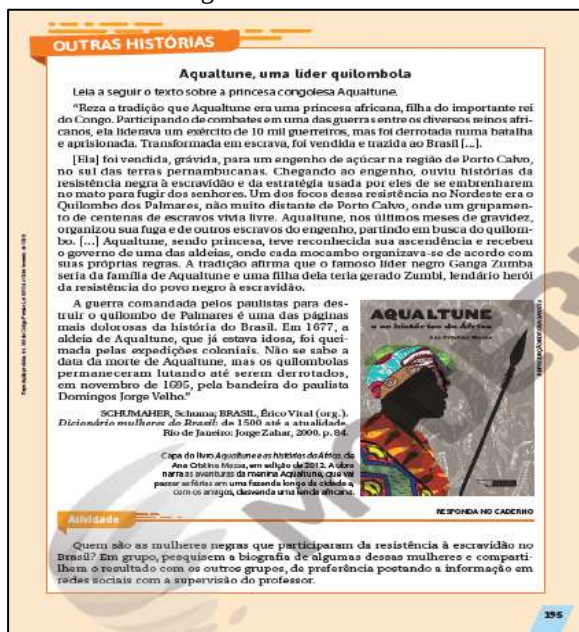
Além dos mestiços, o quilombo acolheu índios e mesmo brancos, embora a literatura não fale de elementos do sexo masculino entre os últimos.”, com isso, mais do que marcos históricos, os quilombos são fontes vivas da história afro-brasileira, cujos sujeitos continuam enfrentando as desigualdades estruturais e o racismo institucional que dificultam o acesso à escola, à infraestrutura e às políticas públicas. Por toda essa discussão, ao verificar que os quilombos ainda são majoritariamente mediados por olhares brancos, o livro didático reforça a hierarquia colonial do saber, negligenciando a produção intelectual e cultural negra que há séculos narra e reinterpreta sua própria história. É nesse viés que Gonzalez (1982) diz que,

Como, se sabe, ela consiste no tato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira. (Gonzalez, 1982, p. 54).

A precariedade dos conteúdos e da representação dos quilombos não resulta da incapacidade de professores ou da falta de empenho individual, mas sim da continuidade de um projeto histórico de apagamento estruturado pela colonização e perpetuado pelo tradicionalismo do livro didático e das editoras, que ainda reproduzem visões excludentes e silencia as epistemologias negras. O sistema educacional brasileiro, ancorado em uma matriz colonial de saber, segue marginalizando as narrativas quilombolas ao tratá-las como exceções ou notas de rodapé, impedindo a valorização plena de seus conhecimentos e modos próprios de existir.

Como denuncia Césaire (1978, p. 25) “Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas”. Essa citação expressa o esvaziamento simbólico e material imposto pela colonização, que ainda hoje se manifesta na ausência de políticas públicas eficazes e na carência de materiais didáticos construídos a partir de perspectivas negras e quilombolas. Assim, os dados apresentados nos livros didáticos sobre o aumento de matrículas e escolas quilombolas, quando lidos criticamente, revelam-se insuficientes para romper com a lógica colonial que nega autonomia e justiça histórica a esses povos, reduzindo a educação quilombola a um espaço de resistência dentro de um sistema que ainda insiste em apagá-la.

Figura 10: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 195.



Fonte: Editora Moderna

A página que aborda “Aqualtune, uma líder quilombola” representa um esforço importante de inserção da mulher negra na narrativa histórica, mas, sob uma leitura contracolonial, é possível identificar tanto avanços quanto permanências de uma estrutura discursiva ainda marcada pela colonização. O destaque à figura de Aqualtune que foi uma princesa congoleza e líder quilombola é de fundamental relevância por romper parcialmente com a invisibilização das mulheres negras, que historicamente foram apagadas das versões oficiais da história e até das representações sobre o próprio Quilombo dos Palmares, tradicionalmente centradas em líderes masculinos como Zumbi, enquanto as mulheres sempre marcaram, foram e é a representação da força e vitalidade para suas comunidades.

Apesar de ser abordado em poucas páginas, ainda assim é muito importante essa discussão para mostrar a influência da mulher para os quilombos, muitas sustentaram e sustentam seus quilombos, foram e são anciãs símbolos de força e resiliência que guardaram suas histórias e culturas, elas passaram e passam para seus descendentes através da oralidade. Contudo, o enquadramento da narrativa e as fontes utilizadas ainda revelam limitações epistemológicas: o texto baseia-se em autores brancos, como a Ana Cristina Massa, e a referência do *Dicionário Mulheres do Brasil* (Schumacher, Brasil, 2000) também é de pesquisadoras não negras, o que evidencia a continuidade da mediação da história negra a partir de olhares externos, dos brancos.

A imagem, embora traga uma estética afrocentrada, aparece como um elemento ilustrativo e não como fonte de conhecimento ou produção artística de autoria quilombola. Segundo Mombaça (2021, p 58) isso mostra que, mesmo ao tematizar uma mulher africana e guerreira, o livro ainda mantém o controle narrativo nas mãos da tradição historiográfica do branco falando do negro, do colonizador. Uma abordagem verdadeiramente contracolonial exigiria dar centralidade à voz das próprias mulheres negras, reconhecendo-as como produtoras de saber e não apenas como objetos de estudo. De acordo com Mombaça (2021), é compreensível que autores brancos façam pesquisa sobre o tema, mas a questão é que existe uma enorme fonte bibliográfica de mulheres e homens negros que poderiam estarem sendo representados nas páginas como referência de suas próprias histórias, mas ainda não são preferíveis. Essa questão é bem colocada por Gonzalez (1982) ao problematizar o local do branco e do negro, para ela:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (Gonzalez, 1982, p. 15)

Apesar disso, o fato de Aqualtune ser mencionada já representa uma fissura na lógica colonizadora, pois reinsere a mulher negra como sujeito histórico ativo, não apenas como coadjuvante da resistência, mas como estrategista, liderança política e guardiã de saberes ancestrais. Essa presença, entretanto, ainda é marcada pela tensão entre visibilidade e apagamento, pois, como afirma Mbembe (2017, p. 211) “assim, os negros fazem parte do passado do Ocidente, embora a sua presença na consciência que este tem de si mesmo seja muitas vezes recuperada apenas enquanto medo, denegação e desaparecimento”. A menção a Aqualtune, portanto, rompe parcialmente com essa lógica de desaparecimento, reinscrevendo a mulher negra na história não como resquício do passado colonial, mas como força viva de memória, pensamento e resistência apesar de não ter como referência autores negros.

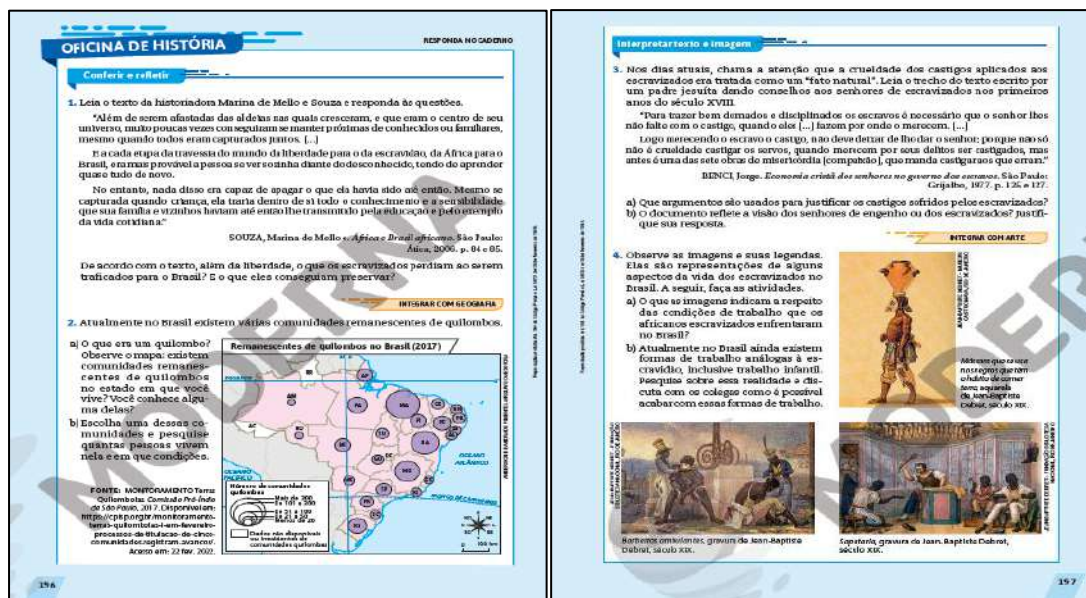
A relevância dessa abordagem está em reconstruir a memória afro-brasileira a partir de uma perspectiva de gênero e raça, que reconhece as múltiplas formas de resistência das mulheres negras a partir da contracolonialidade. No entanto, ao não explicitar o protagonismo intelectual e contemporâneo dessas mulheres, e ao depender de fontes brancas para narrar sua história, o livro reforça a hierarquia do conhecimento colonial, transformando a representação

de Aquilune mais em símbolo do que em sujeito de fala. Assim sendo, para Silva, Pereira e Wosniak (2024),

No caso específico do povo negro, mesmo nos meandros de uma realidade histórico-social que o invisibilizou enquanto sujeito e enquanto cidadão, inclusive após o fim do instituto escravagista, ele se manteve em luta permanente constituindo uma forte atuação social, cultural e política por meio do Movimento Negro, ou melhor, por meio das inúmeras expressões dos movimentos negros ao longo do século XX. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 67)

Por fim, conforme discute Gonzalez (1982), as experiências e tentativas dos negros é algo histórico, realista e atual, que desde sua escravização lutou e continua lutando pelos seus espaços sociais, políticos e econômicos. A abolição da escravidão não foi uma gratificação dada pelos brancos, pelos portugueses, ou demais, mas sim pela luta diária dos negros, por ser resistente ao colonialismo, a casa grande, aos feitores, aos capitães do mato e, sobretudo, a própria senzala. Ressignificado hoje em luta por espaço na sociedade e, principalmente a partir do seu local de fala como seria no caso dessa página.

Figura 11 e 12: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Expedições da História da Editora Moderna. Página 196 e 197.



Fonte: Editora Moderna

De acordo com Mombaça (2021, p. 64), “todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo e contra que tipos de corpo a violência podem ser exercida sem prejuízo para a normalidade social”. Nessa perspectiva, as páginas analisadas, embora apresentem uma tentativa de contextualizar o fenômeno da escravidão e da formação dos quilombos no Brasil,

ainda operam majoritariamente dentro de uma estrutura colonizadora de saber. Isso porque o olhar e a voz sobre o negro e o quilombo permanecem mediados por autores brancos, reforçando uma ordem discursiva que define quem pode narrar a história e quais corpos podem ser representados sem questionar as hierarquias sociais constituídas. Pois, as imagens representam a relação de poder dos senhores brancos donos dos “produtos” e os escravizados como instrumento de trabalho e submissão, Mbembe (2017) explica que,

Mais especificamente, os escravos são o produto de uma dinâmica de predação dentro de uma economia, na qual a acumulação de lucros numa das margens do oceano Atlântico depende estritamente de um sistema que combina razias, guerras de captura e várias formas de «caça ao homem» em relação ao outro". (Mbembe, 2017, p.218)

Com isso, o problema é que as questões trabalham mais o pensamento dos “senhores” do que as violências e todos os males sofridos pelos escravizados. O a questão se baseia em textos de Jorge Benci de Arimino que foi um jesuíta de origem italiana que viveu no Brasil entre os séculos XVII e XVIII, destacou-se por escrever *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, obra em que orienta os senhores sobre o tratamento dos escravizados segundo os princípios e valores da doutrina cristã. Veja de forma mais explícita como, por exemplo, a questão nº 3 recortada da página 196 anexada acima foi construída:

Além disso, o texto base utilizado da historiadora Marina de Mello e Souza, uma mulher branca, continua a confirmar a presença do silenciamento dos autores negros, e demarca o espaço do colonizador que assim como no Brasil Colônia o jesuíta Jorge Benci de Arimino era quem falava dos negros, ainda esse local é ocupado por uma pessoa branca.

Segundo Silva, Pereira e Wosniak (2024, p. 25), “Foucault, filósofo renomado e teórico social, enfatizou que as instituições, como as escolas, não são meros locais de aprendizagem, mas espaços onde o poder é exercido e moldado”. Essa percepção ajuda a compreender como as gravuras do século XVIII e XIX, produzidas por artistas europeus como Debret e Rugendas, perpetuam uma narrativa que aborda o negro e suas lutas a partir da perspectiva do colonizador, sem incorporar as epistemologias e produções intelectuais de autores e artistas negros. A seleção dessas fontes visuais reforça a hierarquia do conhecimento e da representação, uma vez que os corpos negros são retratados como objetos de estudo ou de castigo, e raramente como sujeitos de criação, pensamento ou autonomia.

A página que menciona "comunidades remanescentes" apresenta o mapa como um dado estatístico, sem aprofundar o significado político, histórico e cultural do quilombo como forma de organização social e resistência à colonialidade. É significativo notar que, "como antes tinha

servido de manifestação reativa ao colonialismo de fato, em 1970 o quilombo volta como código reagente ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica" (Nascimento, 2021, p. 167). Essa dimensão política contrasta com o uso da expressão "remanescente", que carrega uma ambiguidade colonial ao sugerir a ideia de resquício, e não de continuidade viva. Um olhar contracolonial, portanto, propõe reconhecer os quilombos como territórios de reexistência - espaços contemporâneos de produção de saberes, espiritualidade e luta pela terra, em sintonia com sua permanente ressignificação como projeto político e cultural.

As atividades propostas, por sua vez, não rompem com a lógica colonizadora, pois se limitam a perguntas descritivas e de interpretação literal dos textos e imagens: “o que é um quilombo?”, “onde estão localizados?”, “quais argumentos foram usados pelos senhores?” sem provocar reflexão crítica sobre as estruturas raciais e epistemológicas que sustentaram e sustentam o racismo e a negação da cultura negra. Falta uma abordagem pedagógica que promova a leitura crítica das fontes, questione quem as produziu e incentive o estudante a pensar desde a perspectiva dos próprios quilombolas e africanos escravizados. Em conformidade com Mattos e Abreu (2011),

Com abrangência nacional, o processo de emergência das novas comunidades quilombolas, ainda que gestado majoritariamente em contextos de conflitos territoriais, se apresenta hoje estreitamente associado ao movimento paralelo de patrimonialização da cultura imaterial identificada com populações afro-brasileiras. (Mattos, Abreu, 2011, p. 04)

Portanto, ainda que o livro didático introduza temas importantes como o reconhecimento dos quilombos e a crítica à escravidão, porém ele não rompe com a visão colonizadora, pois a forma como o conhecimento é apresentado continua centralizada em fontes brancas e em linguagens eurocêntricas. A ausência de autores e artistas negros, bem como a superficialidade das atividades, impede que o conteúdo se torne uma ferramenta contracolonial de ensino, reduzindo o quilombo a um dado histórico e não a um sujeito político de memória, resistência e produção de saber.,

TABELA 02: Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Se Liga na História da Editora Moderna

PAGINAS	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLETÂNEA SE LIGA NA HISTÓRIA DA EDITORA MODERNA
---------	---

PÁGINA 143	Mocambos e quilombos, trata das formas de resistência dos africanos escravizados que fugiam e formavam comunidades autônomas, destacando o Quilombo dos Palmares, sua organização social, liderança e luta pela liberdade.
PÁGINA 144	O Brasil africano e a cultura afro-brasileira, aborda a influência das tradições, línguas, religiões e costumes africanos na formação da cultura brasileira, destacando o legado afro-brasileiro nas artes, na religiosidade e nas expressões populares.
PÁGINA 146	Leitura complementar, a condição das mulheres escravizadas, reflete sobre o sofrimento, a exploração e a resistência das mulheres negras durante a escravidão, abordando o impacto social e familiar desse sistema opressor.
PÁGINAS 147 e 148	Atividades – Resistência e quilombos, propõe reflexões e exercícios sobre as formas de resistência dos escravizados, os quilombos e o papel da cultura afro-brasileira na luta por liberdade. aborda questões sobre a formação da população brasileira, o racismo, a valorização da diversidade cultural e os direitos de cidadania.
PÁGINA 179	Trouxe uma abordagem sobre os negros escravizados e a resistência, mostrando o processo de escravização dos africanos no Brasil e suas resistências na formação dos quilombos. Traz uma imagem de uma escola da comunidade remanescente do Quilombo do Baú de Araçuaí em Minas Gerais, mas não o contextualizou, deixou solto na página apenas com sua referência. Abordou também as camadas intermediárias e a população pobre livre.

A tabela apresentada constitui-se um panorama analítico sobre as representações dos povos negros e quilombolas no livro didático “Se Liga na História”, da Editora Moderna, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. A partir das páginas em laranja e amarelo, torna-se possível identificar as temáticas abordadas que aparecem com mais recorrência e, sobretudo, a ausência de uma perspectiva contracolonial consistente. Assim, esse dado, por si só, já denuncia a marginalização das narrativas quilombolas e afro-brasileiras e a permanência de uma epistemologia eurocêntrica permanente no livro didático de História no Brasil que precisa ser desconstruída.

O livro aborda o quilombo essencialmente como espaço de fuga, restringindo sua complexidade sociopolítica e cultural. Não há referência à continuidade histórica das comunidades quilombolas, tampouco uma articulação entre os quilombos históricos e os atuais, ignorando que, "em certa medida aí se desenvolveu o principal fator de coesão grupal que caracteriza o quilombo: a identidade étnica funcionando no seio de uma comunidade" (Nascimento, 2021, p. 108).

Essa ausência reforça uma pedagogia colonial que desconsidera o quilombo como símbolo de reorganização política, identidade coletiva e resistência epistemológica. Um enfoque contracolonial, por sua vez, exigiria valorizar os quilombos como territórios de saber, espiritualidade e autonomia, onde se gestaram modelos alternativos de sociedade, sentimento comunitário e liberdade, constituindo-se como contrapontos radicais à lógica colonial.

As páginas em amarelo, que abordam a cultura afro-brasileira e a situação dos negros no Brasil colônia, evidenciam uma tentativa, ainda que insuficiente, de conectar passado e presente. Conforme observa Apple (2006, p. 31), “todos esses dados são importantes para nossa compreensão das formas como atuam as escolas para distribuir tanto a cultura popular quanto

a cultura de elite”. Apesar disso, a ausência de uma transversalidade histórica que relacione escravidão, resistência e permanência cultural revela que o material, embora mencione africanos e afrodescendentes, não os reconhece como sujeitos epistemológicos, reproduzindo assim uma hierarquia de saberes. Segundo a afirmação de Apple (2006),

as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento. Isto está em parte relacionado tanto ao papel da escola de maximizar a produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função classificatória ou selecionadora das mesmas em alocar pessoas para as posições “exigidas” pelo setor econômico da sociedade. (Apple, 2006, p. 69)

Dessa forma, a análise temática da tabela demonstra que o livro *Se Liga na História* reproduz uma narrativa colonialista excludente, mantendo a centralidade do olhar colonial sobre os povos negros. O tratamento dado aos quilombos, principal foco da pesquisa, reforça uma leitura reducionista que despolitiza essas comunidades e apaga sua continuidade histórica. Em consequência, o material não cumpre plenamente as diretrizes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, nem se insere em uma discussão contracolonial de ensino de História. Ao contrário, perpetua a desigualdade epistemológica e contribui para a manutenção do silenciamento histórico dos povos africanos e quilombolas no espaço escolar brasileiro.

Figura 13: Representação dos negros e quilombolas no livro didático de História do 7º ano da coletânea “Se Liga na História” da Editora Moderna. Página 143.



Fonte: Editora Moderna

Nesta página temos uma representação sobre os “mocambos e quilombos” a partir de sua resistência cultural. Em todo o livro didático, é notável que esta é uma das poucas ocasiões

que o “quilombo” é abordado dentre tantas páginas, evidenciando o silenciamento e pontuando a falta de articulação com outras dimensões da história brasileira. Com isso, nesta análise, a história dos negros quilombolas é marginalizada e abordada como um tópico secundário na formação do Brasil. Assim, é fato que a simples abordagem ao tema, que se dar de maneira superficial. Para Silva, Pereira e Wosniak (2024),

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 11)

A imagem exhibe um grupo cultural afro-brasileiro em performance diante da estátua de Zumbi dos Palmares, registrando corpos negros em movimento, vestidos de roupas coloridas e expressando celebração e memória, visualmente impactante, a fotografia afirma a presença e a corporeidade negra em espaços públicos. No entanto, a forma como o livro didático a emprega revela uma limitação significativa: posicionada na parte de baixo da página, funciona como elemento meramente ilustrativo, desvinculada de qualquer análise textual que explore seu significado simbólico ou político. Dessarte, a continuidade cultural e a resignificação contemporânea da luta quilombola ficam reduzidas a um complemento visual, pois a legenda, ao descrever genericamente uma “apresentação em homenagem a Zumbi”, omite o nome do grupo e seu contexto sociocultural específico, operando um duplo apagamento: o da autoria e o do protagonismo epistemológico desses sujeitos na produção de arte e saber.

Nascimento (2021) questiona essas bibliografias que fazem um tratamento superficial do conteúdo e que trata o quilombo como uma instituição ligada apenas a imagem de Zumbi dos Palmares e ao Quilombo dos Palmares, uma tendência seguida pelos livros didáticos. Com isso, o tratamento de cada um desses pontos é generalista e com pouco espaço em abordagem, sem um detalhamento da estrutura cultural, econômica, política, religiosa e social dos quilombos, tampouco sua pluralidade étnica. Além do exposto, há uma tendência na imagem de Zumbi ao caracterizá-lo como um mero “líder-militar” que morreu de forma trágica e foi transformado em um mártir, símbolo da resistência negra, mas, como analisado, outras figuras importantes da luta negra não é abordado. Segundo Nascimento (2021),

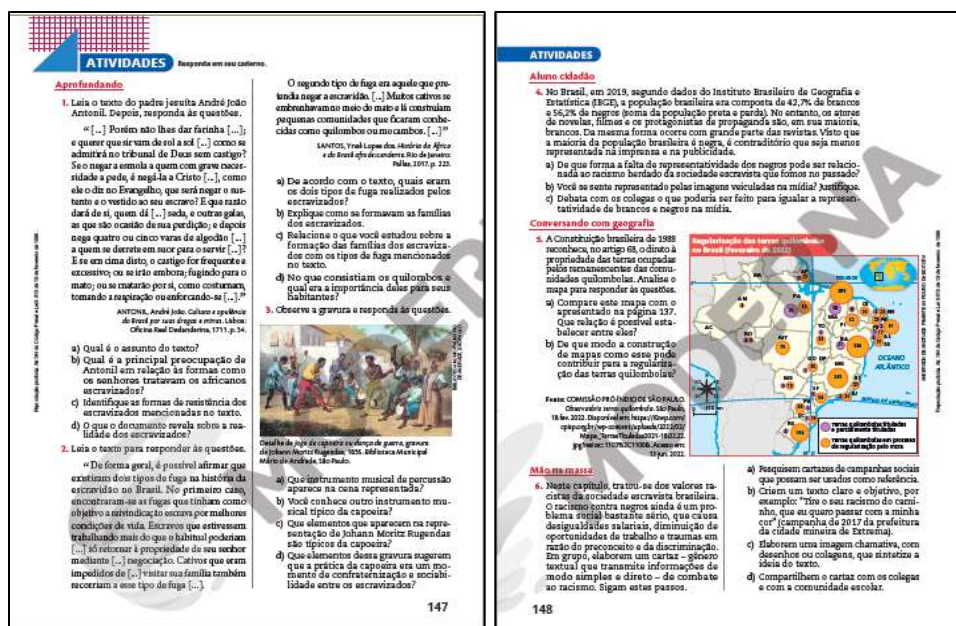
A bibliografia especializada se mostra pouco numerosa, predominando nela o método de análise descritivo. Essa bibliografia se refere, em sua maior parte, aos quilombos de Palmares. Ela generaliza o conceito de “quilombo” a partir justamente desses grandes semiestados do século XVII. (Nascimento, 2021, p. 113)

Os quilombos remanescentes tem sua descrição discorrida, mas a representação dos quilombos é feita de maneira despolitizada, sem discutir e problematizar o sistema colonial que sustentaram a escravidão dos negros e suas investidas na destruição dos quilombos. A página 143 traz uma caixa informativa que faz uma abordagem aos quilombos remanescentes:

“As comunidades remanescentes de quilombos São: denominadas **comunidades remanescentes de quilombos** aquelas formadas por descendentes de escravizados que permaneceram nas terras de seus ancestrais, mantendo suas tradições. O artigo 68 da Constituição Federal de 1988 garante o direito à propriedade definitiva das terras que essas comunidades ocupam. Atualmente, parte do movimento negro e das lideranças comunitárias prefere o uso do termo *quilombo* para fazer referência às comunidades tradicionais remanescentes quilombolas. Para eles, o termo identifica cultural e historicamente as comunidades formadas pela resistência à opressão.”

Assim, tentando fazer uma ligação do quilombo no passado com o presente, mas, nota-se que é feito a partir de um pequeno box, insuficiente e com pouca articulação com o texto principal da página, comprovando a fragmentação do tema ante o diálogo com as fontes negras e afro-brasileiras, pontuando a influência eurocêntrica, que fala dos negros, mas não a partir deles e de suas vivência, de suas oralidade, pois aqui está um problema: a história e cultura negra quase não é contada ou discorrida, mas quando é, não é por eles, pois não há ninguém melhor para falar dos negros e quilombolas do que eles mesmo, no entanto, a falta de espaço colabora para a manutenção do silenciamento e exclusão.

Figura 14: Representação dos negros e quilombolas no livro didático de História do 7º ano da coletânea “Se Liga na História” da Editora Moderna. Página 147 e 148.



Fonte: Editora Moderna

As páginas 147 e 148 do livro didático apresentam uma proposta de atividades centrada no aprofundamento das temáticas da escravidão, resistência e identidade étnico-racial, buscando articular os conteúdos históricos com reflexões críticas sobre a formação da sociedade brasileira. A primeira parte, na página 147, retoma textos e documentos históricos que tratam da fuga dos escravizados e da formação dos quilombos, propondo ao estudante uma leitura interpretativa sobre a resistência negra à opressão colonial. Já a página 148 amplia o debate, relacionando-o à contemporaneidade, com questões que tratam da diversidade étnica no Brasil, da Constituição de 1988, da valorização da pluralidade cultural e do combate ao racismo, o que evidencia uma tentativa de conexão entre passado e presente.

A leitura de textos como os do padre André João Antonil, confrontados com questionamentos críticos, favorece o desenvolvimento do pensamento histórico e o reconhecimento da complexidade das relações entre opressores e oprimidos. Nesse sentido, conforme Paulo Freire (1987, p. 34) “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.”, esse questionamento vem como resposta para essa dicotomia expressa no livro referente ao ser crítico.

Partindo de uma análise contracolonial, o material se aproxima de uma perspectiva que busca deslocar o olhar hegemônico europeu, ao enfatizar as vozes e as ações dos africanos e seus descendentes como sujeitos históricos. Essa abordagem rompe, ainda que parcialmente, com a narrativa eurocêntrica que tradicionalmente retrata os africanos como objetos da história, e não como protagonistas e a presença de atividades que convidam o estudante a pensar sobre as consequências do racismo estrutural e sobre o papel dos quilombos na construção da liberdade indica um esforço em promover uma educação antirracista e crítica, sintonizada com os princípios da contracolonialidade. Segundo Mattos e Abreu (2011),

A identificação coletiva é sempre processo e construção. Só pode ser entendida levando em conta os contextos históricos e políticos. Tanto o silêncio sobre a cor como ética social, quanto a reivindicação da cor, hoje, como bandeira de luta, são frutos diferentes da presença difusa do racismo na sociedade brasileira em suas complexas relações com a memória do cativo. (Mattos, Abreu, 2011, p. 20)

Além do mais, a compreensão das identidades negras apresentadas nas páginas analisadas evidencia que os materiais didáticos não tratam tais representações como algo fixo, mas como construções históricas marcadas por disputas de sentido e pela permanência das desigualdades raciais. Assim, ao atenderem às determinações da Lei nº 10.639/2003, esses conteúdos não apenas cumprem uma orientação normativa, mas reconhecem que a valorização

Além de não trazer uma valorização das suas religiões de matrizes africana, as suas oralidades e narrativas, das suas estratégia de organização cultural, econômica e politicamente dentro dos quilombos, das lideranças negras e o papel importante das mulheres quilombolas e seus saberes tradicionais. Por fim, a ideia de quilombo usada no texto é limitada à fuga e à formação de quilombos, o que termina ignorando a diversidade de resistência existente e que quilombo vai além de fuga, pois é também um local de vivências e existências. Assim como afirma Gonzalez (1982) sobre esse assunto,

Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram-se em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista. Por outro lado, que se penso nos "ciclos" da economia e seus deslocamentos (não só da população escrava, mas dos centros de decisão política), assim como nas diferenças regionais que daí resultarem." (Gonzalez, 1982, p. 18)

É perceptível, também, que a imagem está desconectada do texto, pois ela mostra crianças de uma comunidade quilombola do Quilombo do Baú durante aula em Araçuaí, no estado de Minas Gerais, o que poderia ser utilizada como uma ponte com a contemporaneidade. Entretanto, faltou abordar o direito à educação nas comunidades quilombolas, de como as escolas quilombolas são difíceis de serem instituídas como tal e, as que existem, são precarizadas pelo Estado, ao passo que esse impasse repercute no reconhecimento das identidades quilombolas hodiernamente, perdendo o seu instrumento “pedagógico-decolonial” Walsh (2013) e formativo.

A imagem dos estudantes em sala de aula na comunidade apresentada na página reforça a compreensão de que os quilombos não constituem apenas vestígios do passado, mas permanecem como parte viva e significativa da sociedade brasileira, ainda frequentemente tratada com descaso pelo colonialismo moderno e pelo capitalismo excludente. Essa permanência se expressa não somente nas lutas por território, mas também na dimensão simbólica e na defesa ativa da própria memória, pois, como afirmam Mattos e Abreu (2011, p. 08), “os remanescentes de quilombo passam a inserir-se, para além da luta por terras tradicionais, em um esforço moral para que determinados acontecimentos não sejam esquecidos”. Contudo, mesmo com uma representação positiva, como a imagem selecionada, o texto não avança na problematização das condições atuais desses grupos, tampouco aprofunda suas dificuldades, lutas do acesso ao conhecimento em seus processos de resistência.

Segundo Mattos e Abreu (2011, p. 08) “É a memória dessa herança em terras que acabou transformando os herdeiros em guardiões e testemunhos da história dos usos da antiga fazenda para o recebimento de africanos recém chegados, prática então já ilegal pelas leis do país.”, ao todo, a representação dos quilombos se encontra ligadas a resistência dos negros durante o período da escravidão, a partir de um determinado Estado brasileiro, limitando-o e não mostrando sua contribuição na produção de conhecimento, identidade e cultura afro-brasileira que, como explicita Nascimento (2021, p. 108) ao afirmar que “Em certa medida aí se desenvolveu o principal fator de coesão grupal que caracteriza o quilombo: a identidade étnica funcionando no seio de uma comunidade.”, pois, apesar de que essa representação do quilombo esteja concernente historicamente com a escravidão, precisa-se enfatizar que os quilombos são heterogêneos, estava e estão em diversas regiões do Brasil, que existem quilombos urbanos e quilombos rurais e que eles continuam existindo até os dias atuais.

Por fim, tal representação dos quilombos sugere uma afirmação do seu papel simbólico de resistência negra no Brasil, no entanto, de forma superficial e descontextualizada. Com isso, uma abordagem mais descolonizadora e antirracista exigiria que, de fato, o livro didático representasse os quilombos além de um local de fuga e tomasse uma proporção maior no que tange a construção de suas liberdades, suas diversidades culturais e territoriais, os saberes e fazeres dos quilombolas a partir de sua resistência histórica contemporânea como é o caso de Cocalinho em Santa Fé do Araguaia – Tocantins.

TABELA 03: Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea *História.doc* da Editora Saraiva

PAGINAS	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLETÂNEA HISTÓRIA.DOC DA EDITORA SARAIVA
PÁGINA 187	Abordagem sobre holandeses e quilombos palmaristas na América Colonialista. Falou sobre a estrutura do Quilombo dos Palmares, traz também o conceito da palavra quilombo.
PÁGINA 188, 189, 190, 191	Contempla a sociedade palmarista a partir de sua estrutura e repartições, figuras importantes como Ganga Zunga e Zumbi dos Palmares na sociedade colonial. Aborda a religião quilombola de forma resumida. Continua a expor a luta e resistência contra o sistema escravista, combater ou morrer com enfoque nos heróis negros Henrique Dias e Zumbi.
PÁGINA 210,211	Faz diferentes estudos sobre o Quilombo dos Palmares e ainda afirma que a escravidão nas Ciências Humana tanto no Brasil, quanto em outros países americanos de passado escravista e faz justificativa do fato pelo qual o Quilombo dos Palmares se tornou o mais estudado.
PÁGINA 212, 213, 214 e 215	Disponibiliza uma atividade com orientação para os estudantes sobre o Quilombo dos Palmares seguido de uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Nesta terceira tabela foi realizada uma análise sistematizada da distribuição dos conteúdos das páginas do livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental da coletânea *História.doc*, da Editora Saraiva. O material possui 216 páginas, das quais apenas 7

páginas se referem às representações dos quilombos, o que revela a importância e valorização desse tema, ainda que abordado de modo limitado se pensado a totalidade do material didático. Essa distribuição reforça a marginalização da história e da cultura afro-brasileira no ensino, uma vez que sua contribuição à formação do Brasil é reduzida a fragmentos narrativos e personagens isolados, confirmando uma perspectiva ainda eurocêntrica e descontextualizada. Assim, conforme Fonseca (2003),

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas. Isso requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. (Fonseca, 2003, p. 245).

As páginas destacadas em laranja, ao tratarem das formas de resistência por meio dos quilombos, constituem o ponto mais significativo da análise, contudo, a predominância do tema não se converte em abordagem aprofundada. Isso ocorre porque o livro adota uma perspectiva limitada, reduzindo o estudo da resistência ao Quilombo dos Palmares e à figura de Zumbi, apresentados como símbolos únicos e isolados. Tal escolha esvazia a potencialidade educativa da história enquanto campo formador de sujeitos capazes de compreender as contradições e desigualdades que estruturam a sociedade, já que o ensino histórico exige um compromisso político e cultural que ultrapassa narrativas simplificadas.

Nesse sentido, ao ignorar outras lideranças e experiências quilombolas como Ambrósio, Campo Grande, Buraco do Tatu e Jabaquara, a obra reforça uma imagem romantizada e heroica da resistência, centrada exclusivamente na luta armada e masculina. Dessarte, termina em invisibilizar dimensões igualmente fundamentais dos quilombos que resistiram ao tempo e ao colonialismo, como as práticas culturais, espirituais, territoriais e intelectuais que seguem vivas e atuantes na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a narrativa didática não reconhece o quilombo como epistemologia viva, conforme defendem autores contracoloniais como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento e Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), que veem o quilombo não apenas como refúgio, mas como projeto político e civilizatório afro-brasileiro. Segundo Nascimento (2021, p. 255) “Marca-se, como no quilombo ancestral e por ritos iniciáticos, o fortalecimento do indivíduo como um território que se desloca no espaço geográfico, incorporando um paradigma vivo e atuante no território americano fundado pelos seus antepassados escravos e quilombolas.”, no entanto, a ausência de diálogo com os quilombos contemporâneos, com suas lutas por território, identidade e educação, demonstra uma ruptura entre passado e presente e

reforça a colonialidade do conhecimento. Nessa perspectiva, o livro falha em conectar a resistência quilombola histórica às práticas e saberes das comunidades atuais, negando sua continuidade e potência cultural.

Por isso, a hegemonia da figura de Zumbi, isolada da coletividade quilombola, revela um processo de domesticação da resistência negra, transformando o quilombo em símbolo do passado, e não em prática viva de liberdade e autonomia além de continuar valorizando a imagem do homem sistematizado pela cultura colonialista do patriarcado, do machismo. A abordagem, portanto, carece de um enfoque contrarcolonial, que reconheça o quilombo como paradigma de resistência permanente, memória coletiva e saber político ancestral das anciãs quilombolas, de conteúdos que mostrem a importância da força feminina na instituição quilombola, de maneira, torna-se essencial a real educação antirracista no livro didático discutido.

Figura 16, 17, 18 e 19: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea História.doc da Editora Saraiva. Páginas 187, 188, 189 e 190.



Figura 16, Fonte: Editora Saraiva

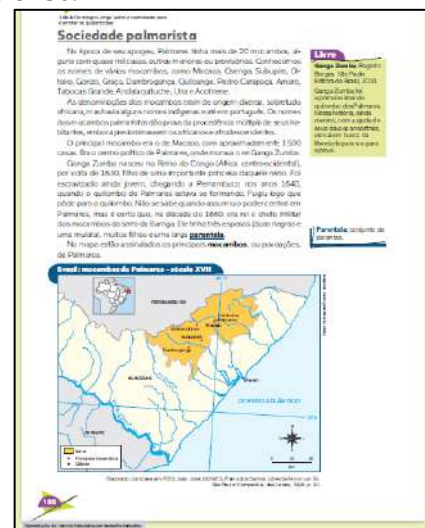


Figura 17, Fonte: Editora Saraiva



Figura 18, Fonte: Editora Saraiva

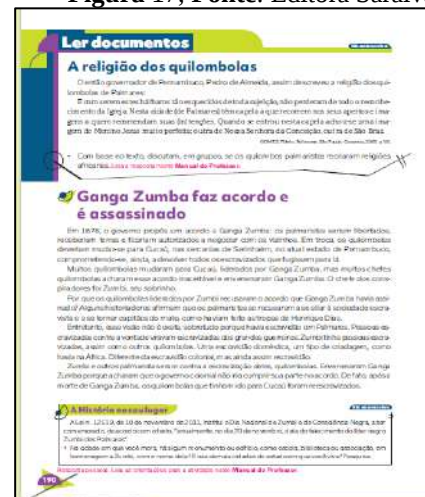


Figura 19, Fonte: Saraiva

Estas páginas fazem parte do livro didático da Editora Saraiva conforme a tabela, com isso, nelas são analisadas as representações dos quilombos como parte fundamental desta pesquisa. Sendo assim, os quilombos são representados como partícula do passado com a forte consistência do Quilombo dos Palmares, com as figuras heroicas de Zumbi e Ganga Zumba, no entanto, tal representação tem sua consistência em passar a imagem de que além dos quilombolas serem fugitivos o livro passa uma ideia de que a instituição do quilombo está presa ao Brasil Colônia, com a predominância de Zumbi como líder e herói. No entanto, apesar de que o livro se trata de uma coleção do 7º ano do Ensino Fundamental essa análise afirma como o currículo escolar ainda é eurocêntrico e colonizador, pois “Por meio do controle e diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas.” (Apple, 2006, p. 118)

É perceptível, ainda uma predominância de conteúdos voltados apenas para o Quilombo dos Palmares, pontuando uma parte negativa do currículo que consiste na manutenção do poder dos colonizadores, na história dos heróis, na estrutura do patriarcado e silenciamento dos indivíduos marginalizados pelo sistema. A primeira página aborda o título “Holandeses e quilombos palmaristas”, que articula o contexto da ocupação dos holandeses no Nordeste com a formação dos quilombos oferecendo uma contextualização temporal e geográfica, mas faltou uma relação com sua questão atual.

Além disso, o conceito de quilombo é representado como um lugar de resistência, discutindo também a origem etimológica da palavra “quilombo” ligado a língua banto, aproximando-a de uma diversidade cultural africana. Dentre essas, podemos notar também a representação dos conflitos internos e dilemas éticos da estrutura dessas comunidades, que por mais que sejam sucintas, são importantes para compreendermos os desafios enfrentados.

Além do exposto, apesar da utilização da Lei nº 12.519/2011, que foi sancionada no governo da Dilma Rousseff, oficializar o Dia da Consciência Negra no Brasil, que tenta conectar o passado com o presente, este mecanismo foi apresentado ainda de forma superficial com pequenas abordagens e em “poucas linhas”, pois os livros didáticos precisam abordar mais a luta contemporânea dos negros por reconhecimento de seus direitos e de seus territórios. Em suma, concluímos que o conjunto de páginas analisadas trazem uma abordagem de forma consistente apenas do Quilombo dos Palmares e de figuras ligada a essa comunidade, frisando uma desvalorização com as demais, pois, apesar de que o livro frisa bastante Palmares, invisibiliza os demais que também são importantes.

Faltou contextualização com as comunidades quilombolas que pudesse mostrar o quilombo como algo vivo e não uma forma de existir ao colonialismo que ficou no passado, pois o colonialismo ainda existe e atua de forma moderna e estruturada, mas os quilombos contemporâneos continuam na luta contra essas novas colonizações. Assim, a não abordagem pautada em uma diversidade étnica, articulação com o presente, e a ênfase em apenas um grupo determinado de sujeitos históricos limitado a ideia de “herói” representa ainda a estagnação na forma como o livro trata a história da população negra do Brasil.

Figura 20 e 21: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea História.doc da Editora Saraiva. Páginas 210 e 211.



Fonte: Editora Saraiva

Na discussão das páginas, ainda se sobressai o enfoque no Quilombo dos Palmares, desta vez abordado de maneira mais aprofundada e justificada pela obra, contudo, essa centralização acaba por ignorar a diversidade de quilombos que existiu no passado e que permanece viva na atualidade, produzindo um efeito de silenciamento e homogeneização das múltiplas experiências de resistência negra.

Tal escolha reforça a ideia equivocada de que todos os quilombos seriam iguais ou seguiriam o mesmo modelo organizativo de Palmares. Esse enfoque reducionista contraria, inclusive, o movimento da própria produção historiográfica contemporânea, pois, como afirma Fonseca (2003, p. 95) “a atual produção historiográfica nacional e internacional, inspiradora das novas propostas de ensino de história, ao dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à autoexclusão”. Assim, ao privilegiar uma única forma de aquilombamento, o material

analisado deixa de reconhecer a pluralidade das trajetórias quilombolas que constituem o tecido histórico brasileiro.

Essa importância para o Quilombo dos Palmares é compreensiva, e é de muita relevância para a área das Ciências Humanas em debates sobre a resistência a escravidão, mas não trazer uma contextualização mais ampla contendo outros quilombos de outras localidades e formas de resistências diversa, pois cada quilombo tem sua singularidade especificidade e estrutura própria, por tanto, são heterogêneos e não homogêneos, e também não existe uma relação com os atuais, terminando reforçando a ideia de que os quilombos pertencem exclusivamente ao passado, esvaziando o reconhecimento da luta por território, identidade, memória e movimentos sociais travados no país para garantir a sobrevivência da diversidade afro-brasileira.

De certa forma, essa abordagem focando apenas no Quilombo dos Palmares se torna uma representação “anacrônica” sobre os quilombos. Tal representação termina estando em desacordo com as políticas públicas baseadas na Lei nº 10.639 de 2003 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 que orienta a inclusão da história e cultura afro-brasileira em sua diversidade, pluralidade e contemporaneidade na educação básica, inclusive no currículo escolar de forma interdisciplinar.

Essa lacuna pode propiciar, nos estudantes, uma falta de “consciência histórica” (Schmidt, Martins, 2016), levando-os a pensarem de forma equivocada que os quilombos ficaram presos no passado juntamente com a escravidão, não pensando na nova forma de escravidão, no colonialismo moderno e nas lutas diárias que os remanescentes de quilombos enfrentam para defenderem suas terras, suas culturas, em síntese, sua comunidade por um todo, além de preservarem a natureza. Assim, é fato que essa abordagem do livro didático não corrobora para apresentar aos estudantes as ameaças de grilagem, o racismo estrutural, falta de políticas públicas, violências que estas comunidades enfrentam hodiernamente, tal silêncio contribui para a invisibilização dessas comunidades. Pois, segundo Schmidt e Martins,

A consciência histórica auxilia as pessoas a formular perguntas sobre a experiência histórica. A questão do sentido é mais importante, porque o sentido é maior que a tecnologia funcionalista. Sentido que demarca o coração da humanidade na produção da identidade e subjetividade individual. Competência histórica se exprime na narrativa histórica, e narrativas sempre incluem valores básicos, estruturantes e normas. (Schmidt, Martins, 2016, p. 34)

No entanto, a justificativa de que “Palmares foi o maior quilombo e o mais estudado” não sustenta a exclusividade conferida a ele ao ponto de apagar os demais, pois, quando isso ocorre, o livro didático reproduz a mesma lógica metodológica da história tradicional

eurocêntrica. É fundamental que o material discuta os quilombos contemporâneos e destaque que não se trata de um fenômeno histórico superado, mas de realidades vivas, reconhecidas e afirmadas pelas próprias comunidades, que compreendem sua história, memória e tradição oral como patrimônios que “precisam ser valorizados, lembrados e, desta forma, reparados” (Mattos; Abreu, 2011, p. 08).

Em suma, a representação dos “quilombos”, após a análise deste material didático aprovado pelo PNLD 2024-2027, embora seja relevante para o campo da história e para o conhecimento dos povos tradicionais, ficou expresso de forma limitada e superficial e um tanto desatualizada. Conforme também expresso na análise da tabela, é preciso que o livro didático seja mais inclusivo e democrático nas abordagens dos conteúdos sobre a história negra e quilombola dos afro-brasileiros, abordando o passado e o presente dessas populações, cumprindo, assim, um papel formativo no combate ao racismo estrutural ao passo que permita a valorização da história e cultura dessas comunidades tradicionais na construção da sociedade brasileira.

TABELA 04: Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva

PAGINAS	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLETÂNEA JORNADAS NOVOS CAMINHOS DA EDITORA SARAIVA
PÁGINA 218	O livro didático aborda o conteúdo por trilha, contextualizando nesta capa da trilha nº 2 sobre os quilombos, suas lutas e resistências reconhecendo o processo da diáspora africana e a chegada dos negros escravizados na América.
PÁGINA 219	Traz o conteúdo sobre os escravizados e seus senhores no mundo colonial explicando suas relações e a subalternização dos negros, faz uma separação da casa-grande e a senzala.
PÁGINA 220	Aborda conteúdos sobre a irmandade negra
PÁGINA 221	Dispõe sobre as expressões religiosas no Brasil Colonial além do catolicismo, abordando as religiões de matrizes africanas como o candomblé e umbanda.
PÁGINA 222	Aborda sobre os quilombos do Brasil durante o período colonial, detalhando vários outros quilombos além do de Palmares.
PÁGINA 223	Compreende de uma atividade sobre a diáspora africana, as estratégias de resistências à escravidão, a importância do Quilombo dos Palmares e faz uma questão sobre terras quilombola.

A análise da tabela nº 4 revela como o livro didático *Jornadas – Novos Caminhos* da Editora Saraiva estrutura o ensino de História do 7º ano em torno de diferentes abordagens sobre a presença negra na formação da sociedade brasileira. A leitura e o mapeamento das páginas permitem observar os modos pelos quais o material constrói, hierarquiza e, por vezes, limita as narrativas sobre a África, a escravidão e as resistências negras por meio dos quilombos recaindo em uma problemática voltada para o currículo de História. Logo, o conjunto evidencia que, embora o tema da população africana e afrodescendente apareça de forma fragmentada,

sua abordagem ainda se insere em uma lógica eurocêntrica, que pouco valoriza as experiências quilombolas. Conforme aponta Silva, Pereira e Wosniak (2024),

O currículo educacional desempenha um papel primordial na formação dos indivíduos e na moldagem de suas percepções sobre o mundo. A presença de uma diversidade abrangente, que abarca desde diferenças culturais e étnicas até variadas formas de pensamento, habilidades e experiências, é crucial para uma educação integral e eficaz. (Silva, Pereira, Wosniak, 2024, p. 21)

Além disso, embora o livro didático busque inserir temas como “a diáspora africana” e conteúdos relacionados ao “Quilombo dos Palmares”, essa abordagem ocorre de maneira fragmentada, superficial e com pouca profundidade crítica, contrariando o que defende Silva, Pereira e Wosniak (2024), ao passo que o currículo que era para promover uma formação integral e eficaz dos educandos termina sendo antidemocrático por priorizar a história dos heróis, do patriarcado e da Europa. Enfim, essa limitação torna-se evidente nas descrições genéricas das lutas, resistências e estratégias de enfrentamento à escravidão, que não são problematizadas em sua complexidade, faltando a presença de um aprofundamento das diferenças culturais e étnicas incluindo nessa esfera as dinâmicas dos quilombos como locais de experiência, canalizando a escola e os estudantes para um ensino democrático a partir de uma aprendizagem histórica inclusiva.

Nessa linha de pensamento, a ausência de articulações mais amplas impede que o conteúdo expresse a diversidade de experiências, perspectivas e saberes que deveriam compor uma formação integral capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre o mundo social. Segundo Schmidt e Martins (2016, p. 87) “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Pode-se, ainda, lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos.”, com isso, ao livro não se desdobrar sobre esses conteúdos também enfraquece a possibilidade de estabelecer diálogos com o presente, dificultando que os estudantes reconheçam os quilombos como formas de organização ainda existentes e socialmente atuantes.

Percebe-se também uma centralidade novamente referente ao “Quilombo dos Palmares” que termina reforçando uma tendência nos livros didáticos de reduzir a multiplicidade de experiências quilombolas pensando a partir de apenas um quilombo com predominância sobre os outros. No entanto, este livro, na página 222 faz uma pequena abordagem aos demais quilombos além do de palmares, que foge um pouco da tendência das obras analisadas anteriormente:

“Ao longo do período colonial, foram formadas centenas de comunidades quilombolas, como o **Quilombo Ambrósio**, em Mina Gerais, que chegou a reunir uma população de 15 mil pessoas, o **Quilombo de Campo Grande**, em São Paulo, que reuniu cerca de 10 mil pessoas, o **Quilombo Buraco do Tatu**, na Bahia, que durou mais de vinte anos, e o **Quilombo de Catucá**, em Pernambuco. Um dos quilombos mais importantes foi o **Quilombo dos Palmares**, instalado na capitania de Pernambuco, no território que hoje corresponde ao estado de Alagoas. O quilombo foi formado provavelmente no final do século XVI e chegou a ter uma população de cerca de 30 mil pessoas, distribuídas em aldeias ao longo de mais de 200 quilômetros.”

Sob essa ótica Apple (2006, p. 168) argumenta que “É também importante o fato de que o sistema de suposições subjacentes a elas e a grande parte da área de currículo provêm de uma ideologia tecnocrática (e funciona como tal) que em geral serve para legitimar a distribuição de poder e privilégios em nossa sociedade.”, essa ausência de representação dos quilombos atuais marginalizam o processo histórico da luta negra que também é atual, tanto a lógica curricular quando os conteúdos abordados nos livros, em sua maioria, são para fortalecimento da cultura eurocêntrica, da história dos vencedores, dos brancos e do machismo. Diante do exposto, a história e cultura do negro e quilombola continua de canto, silenciado.

O livro, ao não valorizar a oralidade, as tradições e as vozes dos quilombolas, acaba perpetuando a colonização simbólica do conhecimento, desarticulando o ensino da realidade vivida pelos estudantes negros e quilombolas. Por conseguinte, as seções destacadas em amarelo discutem a condição do negro no Brasil colonial e suas relações sociais, abordando a casa-grande e a senzala, as irmandades religiosas e o sincretismo, no entanto, inda que tragam contribuições ao mostrar o impacto cultural e religioso da presença africana, as narrativas permanecem centradas na relação de subalternidade, sem vislumbrar a agência dos sujeitos negros.

Acrescenta-se que, nesse sentido, o negro aparece como objeto de estudo, não como narrador, são mínimas ou praticamente inexistentes as referências com autores negros na construção do livro didático. Desse modo, em vez de evidenciar as múltiplas formas de resistência e de reinvenção cultural, o conteúdo reforça uma pedagogia da passividade, desconsiderando que a experiência negra foi também marcada pela insurgência e pela construção de espaços autônomos de liberdade.

As páginas destacada em marrom exploram as expressões culturais e religiosas afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, mas, embora o livro reconheça a contribuição africana na formação da identidade brasileira, o faz de maneira isolada, quase folclórica, sem uma leitura crítica sobre o racismo e a perseguição histórica sofrida pelas religiões de matriz africana. Além disso, a abordagem é celebratória, mas destituída de enfrentamento político.

Além disso, a discussão da cor laranja, que constitui o núcleo desta análise, revela a forma como o livro didático aborda as resistências negras e o conceito de quilombo, no entanto, ainda persiste no emblemático Quilombo dos Palmares e inclui uma pequena referência a outros quilombos, como Ambrósio e Campo Grande. Mas, essa abordagem permanece genérica e limitada, mantendo a centralização de Palmares como símbolo único da resistência, sem explorar a pluralidade das experiências quilombolas.

Figura 22 e 23: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva. Páginas 218 e 222.



Fonte: Editora Saraiva

Essas, representam os quilombos a partir de suas lutas e resistência, mas também de forma superficial e limitada com sobreposição do Quilombo dos Palmares sobre os demais, mantendo a tendência das demais análises. Com isso, partindo de uma premissa contracolonial, é válido discutir um evidente um avanço contido nessas páginas, mas também revela limites estruturais característicos da produção didática brasileira, marcada pela tentativa de romper com perspectivas eurocêntricas, mas ainda presa a certos moldes tradicionais da narrativa histórica.

A princípio, é notório que a página 218 apresenta um esforço significativo ao reconhecer a diáspora africana como processo constitutivo da sociedade brasileira e ao valorizar elementos culturais diversos. Segundo o especialista Nascimento (1980, p. 255) “Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana.”, com isso, ao enfatizar os conhecimentos, práticas,

técnicas e cosmologias africanas como componentes essenciais da formação nacional, o texto opera na contramão da historiografia colonial, que reduziu a presença africana à condição de força de trabalho.

Ademais, na contramão do eurocentrismo e do colonialismo, a fotografia de uma mulher negra em um ambiente repleto de símbolos da ancestralidade afro-brasileira reforça o caráter vivo e dinâmico dessas tradições, contribuindo para uma pedagogia visual que rompe com estereótipos. Além do mais, a abordagem ainda mantém certo distanciamento crítico quando se limita a apresentar elementos culturais sem aprofundar as estruturas históricas de racialização, violência sistemática e resistência cotidiana que moldaram e ainda moldam a experiência negra quilombola no Brasil.

Desde a formação do Quilombo de Palmares na Serra da Barriga em Alagoas, Quilombo de Quarterê onde hoje é a cidade de Cuiabá em Mato Grosso, Quilombo de Urubu na Bahia, Quilombo de Mola em Tocantins, até os dias atuais Territórios Alcântara no Maranhão, Kalunga em Goiás, passando pelos quilombos Rio dos Macacos na Bahia, Marambaia no Rio de Janeiro, Vale do Ribeira em São Paulo, Jalapão em Tocantins as lutas se somam, pois todas querem permanecer em seus respectivos territórios que vivem em constantes ameaças, assassinatos de lideranças e uma justiça que pesa a mão ao decidir despejar dezenas de famílias de um território que legitimamente por nós está ocupado. (Salles, 2020)

Outrossim, a atividade proposta aos estudantes, embora positiva por estimular a observação, não necessariamente conduz à compreensão da colonialidade como estrutura que organiza desigualdades contemporâneas. Ao considerar que, historicamente, diversos quilombos desde Palmares, na Serra da Barriga, passando por territórios como Quarterê, Urubu, Mola e pelos atuais Alcântara, Kalunga, Rio dos Macacos, Marambaia, Vale do Ribeira e Jalapão têm enfrentado contínuas ameaças, conflitos fundiários e violências contra suas lideranças, evidencia-se que a resistência negra permanece como elemento constitutivo do presente, e não apenas como marco histórico isolado. Essa perspectiva, conforme analisa Salles (2020), demonstra que a luta pela permanência em seus territórios segue viva, o que reforça a necessidade de que o ensino não trate a cultura africana como simples representação, mas como expressão de epistemologias que sobreviveram e se reinventaram frente à dominação colonial.

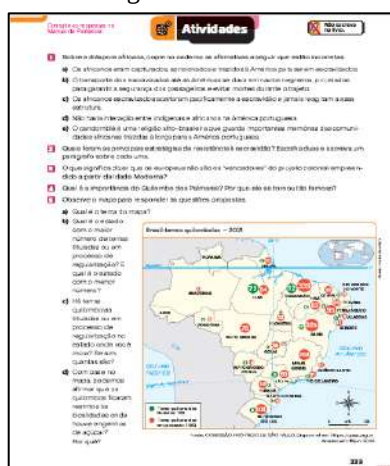
Na página 222, essa limitação se torna mais evidente, embora que o texto reconheça a diversidade de quilombos formados no período colonial, a narrativa ainda privilegia o Quilombo dos Palmares de forma central e quase hegemônica. Contudo, esse destaque excessivo, típico da historiografia tradicional, acaba perpetuando a ideia de que a resistência negra se resume a esse único exemplo, mas, numa perspectiva contracolonial, isso mantém uma lógica homogeneizadora, na qual as múltiplas formas de organização, espiritualidade,

parentesco, territorialidade e produção de conhecimento dos quilombos são reduzidas a um modelo único e romantizado. Bittencourt (2008) faz uma severa crítica ao livro didático no que se refere a manter uma tendência historiográfica que seleciona conteúdos ditos como importante e exclui os que não são, para ela,

Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento do trabalho docente, mas ao mesmo tempo exige que o professor identifique esse conhecimento. Muitas vezes, a concepção de história do autor ou dos autores nem sempre se apresenta de modo explícito e coerente, havendo a tendência a certo ecletismo, apesar de as afirmações registradas nas introduções do livro anunciarem seu engajamento a determinada linha historiográfica. A análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação." (Bittencourt, 2008, p. 313)

Assim sendo, a escrita das páginas ainda opera dentro de um vocabulário conciliador, que reconhece a violência colonial, mas não aprofunda suas implicações na formação das desigualdades que atingem as populações negras até hoje, mas reafirmando os poderes da história dos vencedores, dos brancos. Uma problematização contracolonial mais consistente demandaria tensionar as estruturas de poder que moldaram as narrativas históricas e questionar quem tem legitimidade para narrar, representar e interpretar as experiências quilombolas. Por fim, é desejável que o material avance ao apresentar diversidade cultural e reconhecer resistências, ele ainda não rompe integralmente com a lógica eurocêntrica que organiza a centralidade de Palmares e não problematiza suficientemente as formas contemporâneas de luta negra.

Figura 24: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental da coletânea Jornadas Novos Caminhos da Editora Saraiva. Páginas 223.



Fonte: Editora Saraiva

Essa página desenvolve uma atividade sobre questões relacionado a escravização dos negros africanos, bem como faz uma reflexão sobre as principais estratégias de luta, mas também de vivências, cultura, história e pontua (seguindo a mesma tendência das demais páginas analisadas nesse capítulo) a importância do Quilombo dos Palmares e questiona por que ele ficou “tão famoso”. Desse modo, finaliza trazendo uma representação das terras quilombolas detalhadas no mapa contido na parte inferior da página que apresenta os estados brasileiros com a quantidade de comunidade existentes correspondentemente, em verde são as terras quilombolas tituladas e em vermelho corresponde a terras quilombolas em processo de titulação.

De certo, são dados importantes, mas aparece em uma atividade do livro didático de forma superficial, esse conteúdo deveria conter em partes do livro que pudesse ser trabalhado de forma aprofundada, pois esses assuntos: diáspora africana, escravidão, resistência e quilombos precisam serem discutidos e abordados com mais reflexão e relevância, pois o livro didático analisado contém 248 páginas, o que significa que estes conteúdos representa menos de 2% do total, é um descaso com a luta negra, com os estudantes negros, com as comunidades quilombolas que são silenciadas por esta estrutura colonialista. Sudré, Caldeira e Siores (2021) alertam para a importância de trabalhar os conteúdos sobre a sociedade quilombola com a finalidade de mostrar a real estrutura do quilombos no Brasil, para eles/elas:

A partir desses encontros e estabelecimento de um conjunto socioambiental, em especial a sobrevivência, essas pessoas foram se afinando também na construção de sua cultura, reunindo diferentes formas de expressão e escolhendo aquelas que faziam/fazem sentido para o grupo, construindo marcadores identitários a partir dos momentos de trabalho e momentos de lazer, em que as festas constituíram-se não apenas em forma de aproveitar seu tempo livre, mas uma maneira de agradecer por tudo que foi obtido e construído nesses cotidianos de trabalho e resistência. (Sudré; Caldeira; Siores, 2021, p. 253).

Além disso, essa atividade revela uma sub-representação da temática negra, pois, mesmo que a contribuição da história e cultura africana seja fundamental na formação histórica, cultural e social do Brasil, falta uma aprofundamento da história e cultura dos afro-brasileiros que terminam também sendo silenciados do livro, pois a vivência afro-brasileira dos negros atuais e quilombola é reflexo de uma experiências deles no território americano que também são seus territórios, hoje não estão em terras estranhas, mas em suas próprias terras conquistadas por seus suores, por seus sangues derramados.

Segundo Bittencourt (1988, p. 77) "O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional,

veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias.”, assim sendo, verifica-se que esse poder defendido pelo livro didático continua do lado da história dos heróis, europeia e americana, ou seja, totalmente colonial. Nesse sentido, as questões da atividade são superficiais, genéricas e introdutórias, que não contempla a pluralidade dos antigos quilombos ao cocarem apenas no Quilombo dos Palmares” sem exigir uma análise crítica mais aprofundada, sem contemplar a violência, o racismo estrutural, a resistência ao preconceito, além de não abordar os impactos de todo o processo colonial e escravistas até os dias atuais. Assim, a representação dos quilombos contemporâneos é pontuada de forma superficial apenas no mapa, sem uma contextualização precisa, sem uma explicação sobre a luta por territórios.

Por fim, a atividade reforça uma narrativa passiva dos africanos escravizados, como se eles não lutassem contra o sistema de comércio estabelecido na África, o que é o contrário. Vale destacar que esta atividade não possibilitou espaço para o protagonismo de intelectuais negros ou de movimentos sociais históricos voltados para as atuações dos quilombos. Além do mais, a história e cultura negra não aparece como parte fundamental na formação do país e da identidade brasileira, mas aparece como se fosse um apêndice da história oficial excludente da história do Brasil, sendo que o único recurso da atividade é um mapa estático e superficial sobre os territórios quilombolas. Conclui-se que, a representação dos negros quilombolas nesta atividade ainda é empobrecida e rasa, não estando em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país.

TABELA 05: Análise do livro didático de História do 7º ano do ensino fundamental da coletânea Jovens Sapiens da Editora Scipione

PÁGINAS	ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLETÂNEA JOVENS SAPIENS DA EDITORA SCIPIONE
PÁGINAS 199 e 200	A página explica o tráfico atlântico entre os séculos XV e XIX, mostrando como milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas, especialmente ao Brasil. O mapa destaca as principais rotas e portos do comércio escravista, relacionando-o à base econômica colonial e à exploração do trabalho africano.
PÁGINA 208, 209	Contextualiza em uma dinâmica da organização própria do livro a "Hora do tema" que desenvolve superficialmente a resistência africana e os quilombos trazendo uma conceituação para quilombo de forma sucinta, assim como sua estrutura.
PÁGINA 213 e 214	O livro desenvolve a questão nº 10 e nº 11 da atividade com base no dia 20 de novembro "Dia Nacional da Consciência Negra" e discutiu as lutas da população afrodescendentes e sobre os quilombos e seus remanescentes.
PÁGINA 239	A página aborda o papel dos africanos e seus descendentes como base da mão de obra na colônia portuguesa, destacando seu trabalho em diversas atividades econômicas, especialmente nos engenhos e na mineração.

Nessa tabela de nº 5, observa-se uma metodologia de análise contracolonial que organiza as temáticas do livro didático Jovens Sapiens – História, 7º ano, por meio de uma

divisão, permitindo visualizar as abordagens e ausências relativas à representação dos quilombos, suas histórias e culturas. No entanto, como explicitado nas demais, o foco central desta análise recai sobre a cor laranja, por representar as páginas que tratam das formas de resistência dos escravizados por meio dos quilombos, aspecto fundamental que ainda é sub-representado.

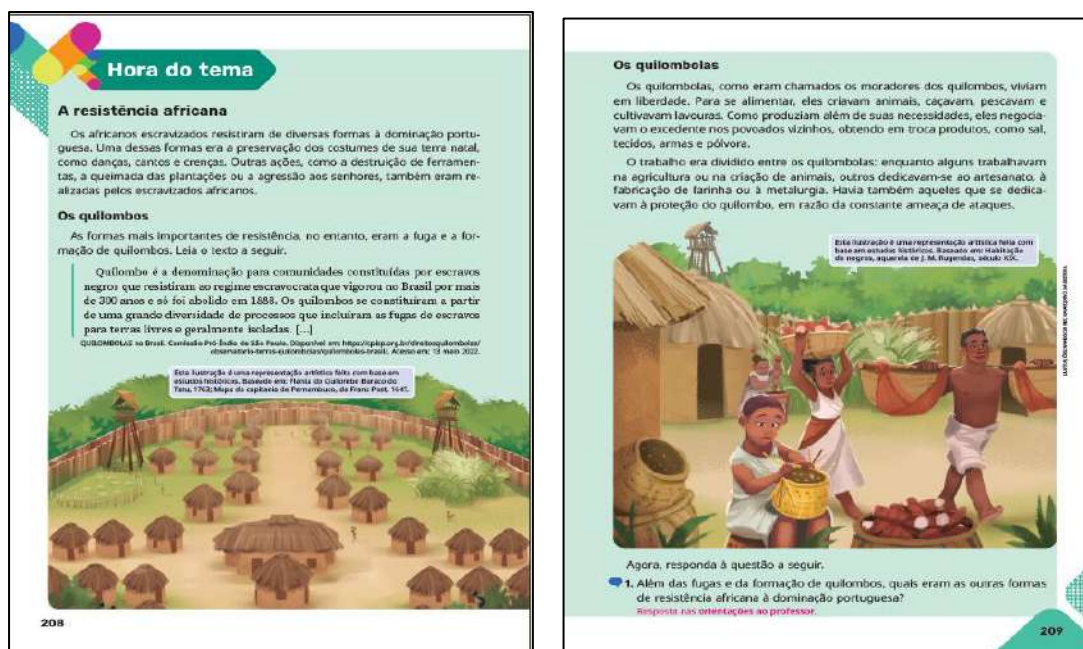
Em sequência, o olhar colonizador que reduz o sujeito negro à condição de força de trabalho está marcado na tabela através da cor roxa, enquanto a cor amarela está associada à situação do negro no Brasil colônia, enfatizando, assim, a presença dos africanos e seus descendentes como mão de obra, sem, contudo, discutir as formas de resistência e a cultura desses sujeitos. Sendo assim, essa visão estereotipada do negro como objeto da história, não como agente construtor de processos sociais e culturais cria uma lacuna que compromete a efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que a ausência de narrativas culturais afro-brasileiras enfraquece o reconhecimento da diversidade étnica e histórica do país.

Em consequente, a cor laranja indica as páginas que tratam das resistências e dos quilombos, no entanto, embora o livro mencione o tema, sua abordagem é superficial e descontextualizada, reduzindo o quilombo a um episódio histórico isolado, sem relacioná-lo à continuidade das lutas negras e à existência dos quilombos contemporâneos. Além do mais, o conceito de resistência aparece diluído e genérico, desprovido de referência às práticas culturais, políticas e territoriais que sustentaram a autonomia quilombola.

Paralelamente, a ausência de um aprofundamento sobre o quilombo enquanto espaço de liberdade, organização e construção identitária demonstra a permanência de uma narrativa que ainda opera sob o viés eurocêntrico, não reconhecendo o quilombo como categoria viva, histórica e atual de resistência, pois “A maldição mais comum nesta matéria é deixarmos-nos iludir, de boa fé, por uma hipocrisia colectiva, hábil em enunciar mal os problemas para melhor legitimar as soluções que se lhes aplicam.” (Césaire, 1978, p. 14).

Em síntese, a partir da contracolonialidade percebe-se que, mesmo com tentativas pontuais de inclusão, o livro didático ainda reproduz estruturas coloniais de conhecimento, silenciando as vozes negras e quilombolas. Por fim, o destaque para a cor laranja reforça a urgência de repensar o modo como os quilombos devem serem representados, não apenas como resistência do passado, mas como expressões vivas de territorialidade, identidade e luta política, fundamentais para a construção de uma educação antirracista e plural.

Figuras 25 e 26: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano da coletânea *Jovens Sapiens* da Editora Scipione. Páginas 208 e 209.



Fonte: Editora Scipione

A partir das páginas 208 e 209 podemos destacar a representação da resistência africana e dos quilombos, inclusive, com elementos arcaicos e antigos sobre os quilombos em forma de desenho, pois os quilombolas ainda existentes não moram em ocas, eles habitam em casa construídas por tijolos, apesar de ser parte de suas histórias a maioria dos quilombolas não moram mais em casa de pau a pique. Com isso, é notável que a história dos povos afro-brasileiros continua sendo tratada como algo secundário, silenciado, restrito a marginalização no que tange a “história oficial” do Brasil e falta da transdisciplinaridade nas abordagens.

Contudo, essa lógica de apagamento é notada pela falta de conteúdo e de contextualização, observada a partir de uma superficialidade dos conteúdos e do tratamento histórico para com os negros e quilombolas. Dessa forma, apesar dos textos utilizarem de uma linguagem acessível e contenham ilustrações por desenhos de forma chamativa, não conectam de forma aprofundada com os elementos históricos, culturais, sociais e políticos sobre os quilombos contemporâneos, continuando com a tendência de representar o quilombo como partícula fixada apenas ao passado, não constituindo-os como partes vivas e existentes atuais e que compõem nossa sociedade.

Outrossim, a resistência africana é representada como forma de resistirem ao regime escravocrata, como disposto na página 208:

Os africanos escravizados resistiram de diversas formas à dominação portuguesa. Uma dessas formas era a preservação dos costumes de sua terra natal, como danças, cantos e crenças. Outras ações, como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações ou a agressão aos senhores, também eram realizadas pelos escravizados africanos.

Mas, percebemos, através desse recorte, que não há um aprofundamento dessas formas de resistências e, por isso, ficam soltas sem um detalhamento devido. Logo abaixo, o livro didático traz uma menção do trecho “Quilombo é a denominação para comunidades constituídas por escravos negros que resistiram ao regime escravocrata que vigorou no Brasil por mais de 300 anos e só foi abolido em 1888.” que é retirado da página da internet “Comissão Pró-Índio de São Paulo” que, quando realizei a mesma pesquisa, encontrei o material completo que consta a seguinte informação:

Quilombo é a denominação para comunidades constituídas por pessoas escravizadas que resistiram ao regime escravocrata que vigorou no Brasil por mais de 300 anos e só foi abolido em 1888. Os quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos que incluíram as fugas para terras livres e geralmente isoladas. Mas a liberdade foi conquistada também por meio de heranças, doações, recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado e pela permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior de grandes propriedades. Registram-se também casos de compra de terras tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua abolição. O que caracterizava o quilombo era a resistência e a conquista da autonomia. A formação dos quilombos representou o movimento de transição da condição de escravo para a de camponês livre. Os quilombos continuaram existindo e sendo formados mesmo após o fim formal da escravidão. A existência de quilombos contemporâneos é uma realidade latino-americana. Tais comunidades são encontradas na Colômbia, Equador, Suriname, Honduras, Belize e Nicarágua. E em diversos desses países – como ocorre no Brasil – o direito às terras tradicionais é reconhecido na legislação nacional. Os direitos das comunidades quilombolas também são assegurados na Convenção 169 Sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil e por diversos países da América Latina. As comunidades remanescentes de quilombo ou os quilombos contemporâneos são grupos sociais cuja identidade étnica até hoje os distingue do restante da sociedade. A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social a elementos linguísticos e religiosos. Somente em 1988 – 100 anos após a abolição da escravidão – a Constituição brasileira reconheceu, pela primeira vez, a existência e os direitos dos quilombos contemporâneos. A Constituição de 1988 assegurou às comunidades descendentes de quilombos o direito à propriedade de seus territórios coletivos. No entanto, a efetivação do direito dos quilombolas às suas terras representa até os dias atuais um enorme desafio. A primeira titulação ocorreu sete anos após o

reconhecimento pela Constituição Federal. Foi em novembro de 1995, quando o Quilombo Boa Vista tornou-se proprietário de seu território.⁷

Que, incrivelmente, aborda de forma completa estas informações, fazendo menções aos quilombos além do de Palmares, trazendo contribuições ao disponibilizar informações sobre os quilombos contemporâneos e sobre suas lutas e desafios, bem como suas conquistas após a Constituição Federam de 1988, então, por horas, o livro didático deveria também dar continuidade com essas informações, de forma a contextualizar, pois este material em análise não fez a menção da pluralidade de quilombos existentes no Brasil, como os de Campo Grande, Quariterê, Ambrosio, Buraco do Tatu, entre outros, além de Palmares, e os atuais como o Quilombo Dona Juscelina em Muricilândia – TO e Quilombo Cocalinho de Santa Fé do Araguaia – TO e dentre os demais quilombos contemporâneos pelo país.

A narrativa abordada para descrever os quilombos na página 209 continua sendo excludente e mantedora do racismo estrutural ao passo que continua a representar o quilombo no passado, como algo que ficou no tempo e o distancia da contemporaneidade, por exemplo, o livro cita, na página 209:

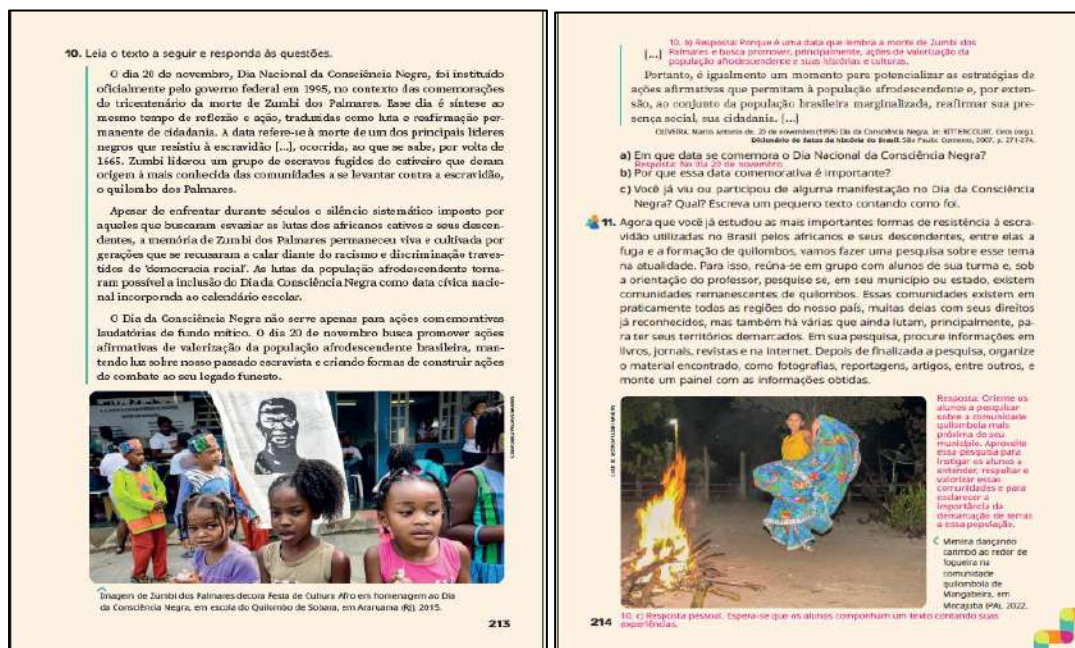
Os quilombolas, como eram chamados os moradores dos quilombos, viviam em liberdade. Para se alimentar, eles criavam animais, caçavam, pescavam e cultivavam lavouras. Como produziam além de suas necessidades, eles negociavam o excedente nos povoados vizinhos, obtendo em troca produtos, como sal, tecidos, armas e pólvora. O trabalho era dividido entre os quilombolas: enquanto alguns trabalhavam na agricultura ou na criação de animais, outros dedicavam-se ao artesanato, à fabricação de farinha ou à metalurgia. Havia também aqueles que se dedicavam à proteção do quilombo, em razão da constante ameaça de ataques.

Continuando a análise, é importante notar que essa atitude das editoras termina reforçando a ideia de que a história negra seria um tempo do passado, partícula complementar e não uma dimensão estruturante da história, memória e identidade brasileira. Por isso, o livro pode contribuir para uma ausência de articulação com as realidades dos estudantes negros e quilombolas aos desafios atuais, na luta por seus direitos e contra o racismo estrutural. Assim, reforçando uma visão estática da história e cultura das comunidades quilombolas que os

⁷ COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Quilombolas no Brasil. Observatório das Terras Quilombolas. Disponível em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/quilombolas-brasil/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

aprisionam ao passado escravistas e não abordam suas lutas hodiernas contra a colonização moderna.

Figura 27 e 28: Representação de quilombo no livro didático de História do 7º ano da coletânea *Jovens Sapiens* da Editora Scipione. Páginas 213 e 214.



Fonte: Editora Scipione

Ao verificar as páginas 213 e 214, percebemos que se trata de uma atividade em formato de questões sobre o 20 de novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra” e sobre os quilombos, em que, na questão nº 11 trata-se de uma questão sobre as comunidades quilombolas contemporâneas. De fato, é um marco importante e que Gonzalez (1982, p. 57) descreve como “o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro”, mas que deveria ter sido aprofundado durante os textos, pois, embora isso, o texto não amplia o debate para outras experiências quilombolas históricas e reforçando a tendência das outras obras analisadas.

Além do exposto, o “Dia Nacional da Consciência Negra” é representada apenas como um dia comemorativo que deve ser celebrado em detrimento da morte de Palmares que representa a luta negra no Brasil conforme a “História Oficial”, faltando uma densidade histórica e sociopolítica na exposição do significado contido na questão nº 10, não explorando o racismo estrutural com densidade e, tampouco, nos demais dias letivos do ano, pois, este movimento fica durante a semana da consciência negra e depois desaparece.

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA E SUA APLICABILIDADE: OS SABERES E FAZERES DO QUILOMBO COCALINHO, SANTA FÉ DO ARAGUAIA – TO

Este capítulo consiste na elaboração de um material didático em forma de “Apoio Didático” como produto final desta pesquisa, o que foi o resultado das seções de aplicações na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, uma escola quilombola do Quilombo Cocalinho pertencente ao município de Santa Fé do Araguaia no estado do Tocantins. Quero destacar a importância das professoras quilombolas Creuza Pereira de Souza⁸ e Maria Aparecida da Silva Lima⁹ no desenvolvimento dessa pesquisa no que se refere à disponibilidade de informações e na viabilidade da aplicação desta pesquisa.

Este capítulo apresenta o desenvolvimento e os resultados da pesquisa de campo que fundamenta a elaboração de um produto educacional, o "Apoio Didático", voltado para o ensino de História. O objetivo central é articular os saberes acadêmicos com os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola Cocalinho, localizada no município de Santa Fé do Araguaia – TO, a partir da imersão e aplicação de atividades na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel.

Inicialmente, o capítulo se dedica a contextualizar o leitor sobre o Quilombo Cocalinho, traçando seu histórico, localização e as lutas sociais que marcam sua trajetória de resistência. Serão abordadas as manifestações culturais que constituem a identidade dessa comunidade, como a dança do Lindô, o Pagode Quilombola e o preparo do Bolo de Puba, destacando seu papel na preservação da memória e na coesão social. Em seguida, o foco se volta para os sujeitos centrais desta pesquisa: os estudantes do 7º ano da escola quilombola. Através de suas vozes e percepções, expressas em questionários e rodas de conversa, busca-se compreender como eles se autodefinem enquanto quilombolas e qual o significado que atribuem ao território e à sua cultura.

Por fim, o capítulo detalha o processo de revisitação do conceito de "quilombo" em sala de aula, propondo uma reflexão que parte da vivência dos estudantes para dialogar com o conhecimento histórico. Essa experiência, alicerçada na metodologia da pesquisa-ação, visa não

⁸ Creuza Pereira de Sousa é quilombola do Quilombo Cocalinho; é professora pedagoga do município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins; hoje está como Coordenadora da Escola Municipal de Tempo Integral Emanuel.

⁹ Maria Aparecida da Silva Lima é quilombola do Quilombo Cocalinho; é professora pedagoga do município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins; hoje está como Diretora da Escola Municipal de Tempo Integral Emanuel.

apenas a produção de um material didático-pedagógico que atenda às diretrizes do ProfHistória, mas também contribuir para um ensino de História mais significativo, antirracista e comprometido com a valorização das comunidades tradicionais.

3.1 Histórico e localização do Quilombo Cocalinho, Santa Fé do Araguaia – TO: suas lutas sociais e suas manifestações culturais

A princípio, esse tópico discute uma introdução a respeito da comunidade quilombola Cocalinho, suas formas de manifestações culturais e histórica no que diz respeito as práticas e localidade a fim de entendermos de quem estamos falando, pois, segundo APA-TO e COEQTO (2016, p. 3) “O Estado do Tocantins possui uma população predominantemente Negra, o censo do IBGE de 2010 identificou que 72,25 % da população do Estado é composta por pretos e pardos.” e essa percentual é ainda maior nas comunidades quilombola trazendo importância para o Quilombo Cocalinho. Com isso, é preciso compreender qual a significação dessa palavra – Cocalinho – com base em seu povo, a partir de sua comunidade, assim, “A denominação é Cocalinho, também conhecida como ‘Cocalim’, nome que surge pelas características ambientais da região formada por palmeira Babaçu, que compõe a paisagem da comunidade.” (Sudré; Caldeira; Siores, 2021, p. 252).

O nome nada mais é do que uma representação natural da constituição da comunidade, de elementos que compõe o seu meio, suas fontes de renda, de alimento, o coco babaçu que tem várias utilidades desde a produção de azeite, leite de coco, como também é utilizado na fabricação de carvão, voltado para a produção de alimentos, pois, “as características naturais são relevantes e expressas em várias manifestações culturais, bem como na culinária, que tem na diversidade da área de influência, a transição entre o Cerrado e a Amazônia, uma característica marcante.” (Sudré; Caldeira; Siores, 2021, p. 253).

O Quilombo Cocalinho faz parte do município de Santa Fé do Araguaia, no estado do Tocantins. O município de Santa Fé do Araguaia está localizado, conforme o site Distância Entre Cidade¹⁰ “Há **54.89** km de distância entre **Araguaína e Santa Fé do Araguaia** e **67**

¹⁰ **DISTÂNCIAS ENTRE CIDADES.** Distância entre Araguaína e Santa Fé do Araguaia: 54,89 km em linha reta e aproximadamente 66 km por estrada. *Distâncias entre cidades*, 2025. Disponível em: <https://www.distanciasentrecidades.com/distancia-araguaína-a-santa-fe-do-araguaia>. Acesso em: 01 ago. 2025.

km por estrada.”, segundo a moradora e quilombola Creuza Pereira de Souza a distância de Cocalinho e Santa Fé do Araguaia é de 08 km. Portanto, essa aproximação contribui para a interação da comunidade urbana e com a quilombola possibilitando o não isolamento, permitindo trocas culturais e contribuição histórica de Cocalinho para a região de Santa Fé do Araguaia.

Outrossim, é que apesar de que as famílias quilombolas já viverem há muitos anos nessa localidade que compreendemos como Cocalinho, a sua certificação só foi registrada em 2006, portanto em 2025 esse quilombo faz 19 anos de existência se contado a partir do seu registro pela Fundação Cultural Palmares pela Portaria N° 2, de 17 de janeiro de 2006¹¹ que estabeleceu em seu artigo 01:

Art 1º REGISTRAR no Livro de Cadastro Geral n.º 001 e CERTIFICAR que conforme Declarações de Auto-reconhecimento e os processos em tramitação nesta Fundação Cultural Palmares, as Comunidades, a seguir, SÃO REMANESCENTE DOS QUILOMBOS: [...] Comunidade de Cocalinho e arredores, localizada no município de Santa Fé do Araguaia do Tocantins, Estado do Tocantins, Livro 005, registro 474, folha 82;”

Na época de sua certificação a comunidade de Cocalinho era formada por 129 famílias, número esse que foi aumentando com o passar dos anos. Essas famílias foram formadas segundo Pinheiro (2020, p. 70) por negros descendentes de escravizados através de um processo migratório do estado do Maranhão para o norte de Goiás que hoje constitui-se o estado do Tocantins. Tal característica é discutida pela sua proximidade com a cidade, pois mesmo tendo sua construção social lado a lado do município ao qual faz parte, preferiu manter-se no território em que foram acolhidos pela terra, continuar com a preservação de seus costumes e manter suas famílias sem perder suas relações e afinidades com as instituições e pessoas do município de Santa Fé do Araguaia – TO. Existe uma construção mútua da identidade quilombola de Cocalinho com o município, com integrantes quilombolas participando ativamente das questões políticas, bem como as instituições municipais interligando-se com a comunidade, e a comunidade com a natureza.

¹¹ **BRASIL.** Seção 1, *Diário Oficial da União*, n.15, 20 jan. 2006, p.17. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/01/2006&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=108> . Acesso em: 1 ago. 2025.

Figura 30: Imagem retirada do Google Maps com a localização precisa do Quilombo Cocalinho, em Santa Fé do Araguaia no Norte do estado do Tocantins de forma a mostrar seu ponto compreendendo a proporção do Estado.



Fonte: Google Maps¹²

Figura 31. Imagem da localização de Cocalinho e Santa Fé do Araguaia – TO conforme o Google Maps



Fonte: Google Maps

¹² GOOGLE. *Cocalinho, Santa Fé do Araguaia – TO*. Google Maps, [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Cocalinho,+Santa+F%C3%A9+do+Araguaia+-+TO/@-7.0991892,-48.7104392,1499m/data=!3m2!1e3!4b1!4m15!1m8!3m7!1s0x92deb3aaa4a9764d:0x1e314a95f4fc755b!2sCocalinho,+Santa+F%C3%A9+do+Araguaia+-+TO,+77848-000!3b1!8m2!3d-7.0996393!4d-48.7602327!16s%2Fg%2F1ymv9x1k7!3m5!1s0x92d94cd8a199d475:0x3d04465b8c74f88c!8m2!3d-7.0994709!4d-48.7047131!16s%2Fg%2F1ptyv9cyf?entry=ttu>. Acesso em: 01 ago. 2025.

Figura 32. Imagem apenas de Cocalinho conforme o Google Maps



Fonte: Google Maps

Essa área faz parte de um processo histórico com várias significâncias para essas famílias quilombolas que as habitam, sendo a principal a busca por liberdade e autonomia a partir de produções comunitárias que articula elementos de resistência e ancestralidade. Por isso, a comunidade quilombola de Cocalinho está envolta por elementos culturais de festividade, culinária e artística cheia de símbolos e respeito pelas lideranças e seus anfitriões e anfitriãs.

No entanto, as conquistas de Cocalinho foram através de lutas e resistências na defesa de sua terra e na manutenção do seu sistema coletivo e relação amigável entre si, mas esse cenário não foi sempre assim, pois essa comunidade enfrentou bastantes conflitos contra fazendeiro e contra o racismo estrutural. Essa conquista foi possibilitada quando a comunidade se uniu, se organizou e lutou pelos seus preceitos, pois conforme Salles (2020) em seu artigo publicado no site¹³:

Nós, povo negro quilombola, lutamos há séculos contra o racismo que dificulta e, muitas vezes, impede o pleno desenvolvimento de nossos quilombos. Por muitos anos nossa luta não contou com apoio do Estado brasileiro, pois este era quem

¹³ **SALLES, Selma dos Santos Dealdina.** Territórios coletivos e ancestralidade: a luta das mulheres quilombolas. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 9 maio 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/territorios-coletivos-e-ancestralidade-a-luta-das-mulheres-quilombolas/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

respaldava e legalizava a exploração monstruosa de nossos corpos e de nosso trabalho, por meio da nefasta escravidão. Nós lutamos e conquistamos a tal liberdade há 131 anos, mas ainda temos um longo caminho de lutas para que nosso povo possa viver em paz e com dignidade. (Salles, 2020)

Mostra que todas essas conquistas quilombolas foram resultado de suas próprias lutas, até mesmo quando essas comunidades foram de fato “Esquecidas pelo Estado brasileiro e apenas com a Constituição de 1988 é que tiveram seus direitos reconhecidos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) 68.”, reforçando os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas em suas constituições, nas preservações de suas tradições e culturas, na sua relação com o território e que antes do Estado, os negros e quilombolas já se defendiam (Salles, 2020).

No caso de Cocalinho, antes de que o Estado o reconhecesse, sua comunidade já defendia suas culturas, suas experiências e tradições, bem como os seus territórios, pois como diz Maria Beatriz Nascimento (1985) o quilombo tem suas características distintas e são vistas como uma comunidade diferente, todas elas são diferentes, mas são comuns em lutar pela defesa de sua existência.

Essa comunidade enfrenta uma luta histórica e contínua para a preservação de seu território e de suas tradições culturais. Com isso, o próprio quilombo é uma manifestação cultural ao passo que suas expressões são singular e estão ligadas à sua localidade, a suas especificidades. No entanto, está ligada ao passado de outras localidades, indo até remotamente de volta ao continente africano para podermos entendermos e compreendermos a sua existência.

Então quilombo é vivência, vivência de um povo que foi silenciado, que foram excluídos, que foram escravizados que foram traficados e que antes de tudo isso, foram livres, mas que a colonização fez questão de modificar a situação dos negros africanos de libertos para escravos em terras desconhecidas, terras que posteriormente se tornaram suas “dos negros” por direito e que hoje se constituem os quilombos, em que Cocalinho – Tocantins faz parte, em que por todo esse processo resultou na cultura desse quilombo, tornando-o com um todo em sua própria manifestação cultural. Assim, são várias as manifestações culturais de Cocalinho, como por exemplo: a dança do Lindô, o Bolo de Puba e a dança do Pagode Quilombola.

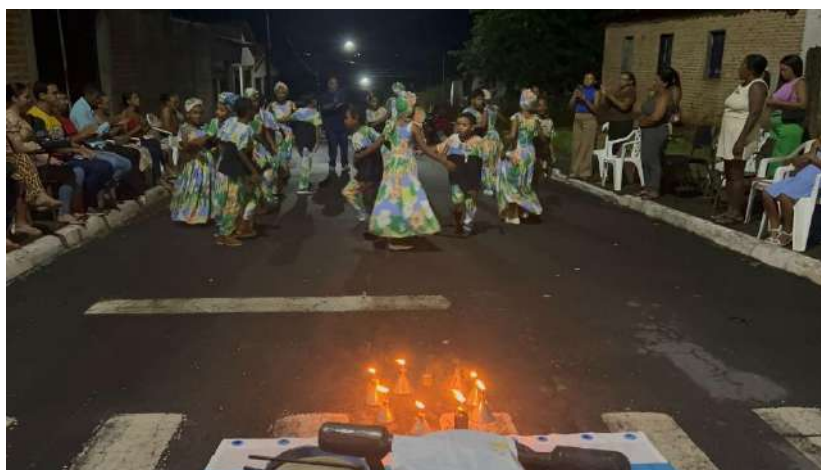
Essas práticas culturais são mantidas e guardada tanto pelos anfitriões quanto pelas crianças que vivenciam essas elas cotidianamente na escola e na sua comunidade. No caso, das danças e das cantigas há ensaios e práticas com frequência entre os praticantes, vale destacar que não são todas as famílias e quilombolas que dançam, são apenas os que se interessam pelas danças e que tem aptidão para os movimentos dos passos. Já o Bolo de Puba é feito de forma

simbólica e é repassado as crianças e jovens como garantia da manutenção dessa prática nas gerações futuras.

Em um primeiro momento, vamos discutir a dança do Lindô que aborda a participação tanto das crianças quanto dos adultos, conforme Sousa e Andrade (2022, p. 95). “O lindô é composto por várias cantigas, constituídas de danças, cuja narrativa revela a vida no campo e a cultura de uma comunidade rural, composta de um vocabulário particular, regado por variações linguísticas, por meio de diálogos curtos.”, sendo de grande relevância para a comunidade. Com isso, conforme a quilombola Creuza Pereira de Sousa ¹⁴,

A dança do Lindô é uma manifestação ancestral que mistura os movimentos corporais através da dança com as músicas cantadas enquanto os participantes se movimentam e dançam em forma de círculo a partir da composição de um casal, a dança é dividida em dois passo, o primeiro é lento e o segundo é mais acelerado.

Figura 33: Imagem registrada da dança do Lindô infantil do quilombo Cocalinho em apresentação para o curso Educação Escolar Quilombola da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT



Fonte: registrado pelo pesquisador da dissertação

Nessa imagem registrada pelo pesquisador dessa pesquisa, mostra as crianças do quilombo Cocalinho em uma apresentação da dança do Lindô para o curso do programa Educação Escola Quilombola da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT em frente ao quilombo Dona Juscelina em Muricilândia – TO. Nessa apresentação as crianças mostraram sua participação na preservação da identidade e prática de sua comunidade

¹⁴ Entrevista concedida em 1 de agosto de 2025

Cocalinho. Todos caracterizados com as vestimentas conforme a sua “cultura” Stuart Hall (2016) e organizados de forma a manter o respeito dos movimentos e a sincronia dos passos. Assim, enquanto a dança do Pagode Quilombola fica restrito apenas para os anciões do quilombo, a dança do Lindô é representada e praticada também por suas crianças.

O Bolo de Puba também é uma manifestação que faz parte da cultura do quilombo Cocalinho, segundo a professora quilombola de Cocalinho Creuza Pereira de Sousa¹⁵,

O Bolo de Puba também é uma prática cultural da comunidade quilombola de Cocalinho, ao passo que representa uma expressão culinária diretamente ligada com o dia-a-dia das famílias que estão envolvidas na plantação da “mandioca” e produção da “puba” para a sua subsistência, fortalecendo os laços comunitários que envolve suas contribuições para a sua sociedade, este bolo de puba é tradicionalmente desenvolvido de forma simbólica durante a Semana Santa em que o bolo é preparado e depois assado na pedra envolvido com palha de banana.

A preparação do bolo de puba, de acordo com Creuza Pereira de Sousa, é feita praticamente com a maioria dos ingredientes produzidos no próprio quilombo, são os ingredientes: a puba (resultado de processamento da mandioca que é colocada de molho na água e depois de um tempo de molho, quando então amolecida, escorrida, resulta em uma massa), ovos de galinha, cravinho, azeite de coco, açúcar e as vezes utiliza o queijo, mas não é da tradição usá-lo. Assim, vale destacar que o bolo de puba é feito tanto doce como salgado.

Figura 34: essa imagem é um registro da preparação do Bolo de Puba no quilombo Cocalinho em que há a participação das crianças e jovens aprendendo a fazer a massa do bolo com o objetivo de os anfitriões repassarem esses conhecimentos para os mais novos a fim de manter essa tradição viva na sua comunidade.



Fonte: Maria Aparecida da Silva Lima

¹⁵ Entrevista concedida em 01 de agosto de 2025

Figura 35: Imagem que registra o momento de preparação da pedra e folha de banana para ser usada como “fôrma” para que o Bolo de Puba seja assado.



Fonte: Maria Aparecida da Silva Lima

Figura 36: Registro do Bolo de Puba sendo assado na pedra e folha de bananeira.



Fonte: Maria Aparecida da Silva Lima

Em consonância com a entrevista com Creuza Pereira de Sousa, toda essa preparação também repercute no compartilhamento social entre os participantes que contam suas histórias, suas ciências e resgatam as narrativas de seus antepassados, firmando laços comunitários e promovendo a manutenção de suas práticas.

Além do mais, cabe também salientar a importância cultural da dança do Pagode Quilombola, que conforme a professora quilombola Creuza Pereira de Sousa¹⁶,

A dança do Pagode Quilombola que também é uma representação muito forte que é praticada sempre em momentos de festa ou apresentações que solicite sua participação, é uma dança que é composta por casais caracterizados em que eles mesmo cantam suas músicas ao som produzido por suas pisadas fortes ao chão, mostrando e representando a força dos homens e das mulheres nas suas rotinas diárias de trabalho e vivências sociais ao passo que estimula o compartilhar, o comunitário e, além de tudo, que um precisa do outro para protegerem seus territórios e sua comunidade, tal manifestação cultural está involucra com a Dança do Lindô no que tange a ideia de manifestação cultural através dos movimentos corporais, das cantigas cantadas pelo som de suas vozes e pelo som das pisadas ao chão.

Depreende-se a partir dessa entrevista que a dança do Pagode Quilombola, configura-se como uma importante conexão com o passado ancestral da comunidade com o presente vivo que promove e reafirma a identidade quilombola e étnico-cultural. Com isso, essa dança rompe com as manifestações coreográficas convencionais e com o ritmo de cântico fora do padrão da comunidade racista, emergindo, assim, como um campo simbólico em que o corpo atua como instrumento de memória e resistência. Em continuação, Sudré, Caldeira e Siores (2021) afirmam que,

A partir desses encontros e estabelecimento de um conjunto socioambiental, em especial a sobrevivência, essas pessoas foram se afinando também na construção de sua cultura, reunindo diferentes formas de expressão e escolhendo aquelas que faziam/fazem sentido para o grupo, construindo marcadores identitários a partir dos momentos de trabalho e momentos de lazer, em que as festas constituíram-se não apenas em forma de aproveitar seu tempo livre, mas uma maneira de agradecer por tudo que foi obtido e construído nesses cotidianos de trabalho e resistência. (Sudré; Caldeira; Siores, 2021, p. 253).

Além do mais, o ritmo sonoro construído a partir das vozes dos próprios dançarinos junto ao ritmo de suas pisadas sobre o chão se traduz para uma simples harmonia que os comunica com suas histórias, seus legados, sentimentos, vivências e visão de mundo a partir de suas experiências de vida, a partir de sua realidade. Nesse viés, cada passo e cada canto resgatam saberes e fazeres das gerações anteriores e os conectam com seus antepassados, o que fortalece a valorização do território, da cultura, da oralidade, dos modos de vida e da coletividade, símbolo da comunidade quilombola. Destarte, o Pagode Quilombola, praticado pelos anciões,

¹⁶ Entrevista concedida em 1 de agosto de 2025

ao se apresentar em festividades, reforça os laços sociais, promove o pertencimento e educa de forma sensível sobre a importância das culturas afrobrasileiras e suas devidas valorizações.

Figura 37: Imagem registrada da apresentação da dança do Pagode Quilombola dançada pelos anciões do Quilombo Cocalinho em Santa Fé do Araguaia – TO ao evento do programa Educação Escolar Quilombola da UFNT.



Fonte: registrado pelo pesquisador da dissertação

Por fim, segundo Sudré, Caldeira e Siores (2021, p. 253) “A comunidade Cocalinho tem conduzido seus processos de formação e manutenção cultural ao longo de sua história” e essa manifestação cultural também deve ser compreendida e entendida como um instrumento importante de articulação entre os mais velhos, que demarca um lugar de respeito e de atuação presente nas manifestações culturais de sua comunidade, além de ser um objeto político de autoafirmação na ocupação de seus espaços.

Em um contexto onde os direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas ainda são frequentemente silenciadas e excluídas a partir de várias negligências resultado da colonização, escravização dos negros e do colonialismo moderno, a valorização e a prática do Pagode Quilombola assumem um papel estratégico na luta contra o racismo estrutural, visibilidade e reconhecimento.

A dança, ao ser mobilizada e dançada em eventos públicos e acadêmicos, em encontros culturais ou até mesmo nas comemorações da comunidade de Cocalinho, insere-se numa narrativa própria de símbolos e significados articulados com a história e luta dos negros, faz parte da sua resistência. Dessarte, age como uma maneira de fortalecimento do coletivo, pontua-se na contestação das estruturas excludentes da sociedade e evidencia como os elementos culturais, quando cultivados e partilhados, operam como mecanismos de transformação social, pedagogia comunitária e continuidade histórica.

3.2 Os estudantes da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel: autores de suas vidas, histórias e do conceito de quilombo

Esta pesquisa foi aplicada para uma turma de 12 estudantes, em uma escola quilombola em Cocalinho, no município de Santa Fé do Araguaia – TO. A escola tem uma estrutura e um perfil de escola rural, é bem organizada e estruturada, com todas as suas repartições administrativas organizadas corretamente como as demais escolas do Brasil. A diretora atual e que dirige a escola no tempo desta pesquisa se chama: Maria Aparecida da Silva Lima, uma pedagoga e quilombola. A alimentação da escola é do estilo refeição reforçada, tendo em vista por se tratar de escola de tempo integral. Os professores são compostos por pedagogos divididos em efetivos e contratos. Essa escola recebe mais de 90% dos estudantes autodeclarados quilombolas e mais da metade dos professores atuantes na instituição são quilombolas do Cocalinho – TO.

Figura 38: Fotografia da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, em Cocalinho, no município de Santa Fé do Araguaia – TO.



Fonte: imagem registrada pelo pesquisador

Os estudantes, são concentrados em renda econômica baixa, a turma em que houve a aplicação contém estudantes com idades dentro da faixa etária de 12 a 14 anos de idade, todos dessa turma de autodeclararam quilombolas, contendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, e dentro desse quantitativo 7 tem pais solteiros e 5 tem pais casados. Nesse viés, 10 dos estudantes moram em casa construída por tijolo e coberta por telha, 1 mora em casa construída de madeira e coberta de palha e 1 mora em casa de Pau a Pique, desses 11 moram

em casa própria e 1 em casa de parentes e 10 tem irmão enquanto 2 não tem irmão e todos os estudantes tem pais trabalhando ganhando alguma remuneração atualmente.

Essas informações necessárias para que o perfil dos entrevistados seja explícito durante as discussões. Em um primeiro momento, foi realizada seção de debates sobre o que os estudantes entendem sobre ser quilombola. Para eles ser quilombola é “ser da comunidade e participar das ações comunitárias”, “saber da cultura do quilombo”, é “ser unidos”, é “participar das brincadeiras”, “ser vitoriosos”, é “vivenciar a cultura”, para os que dançam Lindô Infantil ser quilombola é “participar dos ensaios e das danças”, para outros é “se identificar com o seu povo e não ter vergonha de suas origens”, é “carregar suas histórias nas costas”, é “carregar o sangue e a história dos seus ancestrais com orgulho”.

Essas respostas foram tiradas do questionário e representa como eles enxergam o que é ser quilombola, com isso, esse entendimento é trabalhado aqui a partir da visão de mundo deles. Esses educando partem de suas realidades para falar com seu entendimento o que sentem, e “ser quilombola é ser da comunidade e participar das ações comunitárias” significar estar envolvido com o povo, estar presentes nas ações culturais desenvolvidas, não é apenas estar inserido no território, mas participar e fazer parte dos movimentos culturais e históricos.

Além disso, “saber da cultura do quilombo” é quando perguntarem de onde eles são, saberem se identificar a partir de suas práticas culturais, é estarem atentos aos eventos e práticas realizadas na comunidade. Como também “ser unidos” significa enfrentarem os obstáculos justos, compartilhar suas alegrias e suas dores, assim sendo, é perceptível que o companheirismo é uma característica desenvolvida desde quando criança e se torna uma marca muito relevante do quilombo instituído como local de tocas e de conhecimento, ao passo que para eles “participar das brincadeiras” é uma forma de desenvolver a união, o afeto, o respeito e dos limites alheios.

Para os estudantes que participaram dessa pesquisa, discutiram sobre o “ser vitoriosos”, pelo fato de que eles entendem desde cedo o fardo que carregam por pertencer a uma comunidade que precisou resistir e re-existir a todo momento aos embates externos e internos para manterem seus, direitos, existências, alimentos, suas terras e dentre outras, e por apenas existirem em meio a tudo isso e ao contexto histórico que os rodeiam já são vitoriosos de nascença. Além do mais, é no “vivenciar a cultura” que também muitos entendem ser quilombola, não é apenas o estar, mas o participar, pois é “se identificar com o seu povo e não ter vergonha de suas origens” que fazem desses um verdadeiro quilombola.

Para esses estudantes quilombolas, o fato de estarem envolvidos nas práticas culturais realizada na comunidade e nas escolas se constitui um ponto importante sobre viver o quilombo, pois não é só nascer, é vivenciar as manifestações culturais de sua comunidade, quer seja no

dia a dia, quer seja nas datas comemorativas. Muitos, nas discussões, explanaram que para ser quilombola precisa “carregar suas histórias nas costas” e “carregar o sangue e a história dos seus ancestrais com orgulho”, haja vista que se tratando do nível de conhecimento deles, extrai-se a informação que eles também desenvolverem significas para suas vivencias e práticas quilombolas, para falarem sobre si e sobre a sua comunidade, eles não são uma papel em branco (citação), mas são preenchidos com conteúdo através de sua criação, no compartilhar do seu dia a dia. Esses estudantes foram cirúrgicos em afirmar sua ancestralidade, de onde vieram e por que chegaram e estão ali, para firmarem e valorizarem suas raízes e seus antepassados que lutaram para conquistarem aquelas terras.

Figura 39: Registro do professor-pesquisador discutido o conceito de quilombo com os estudantes e realizando debate sobre o que eles entendem sobre o quilombo e sobre ser quilombola.



Fonte: imagem registrada por Vanderlei Nunes Machado acompanhante do professor-pesquisador durante as aplicações.

O ensino de História nesse sentido, precisa transcender a mera “linha do tempo” e cronologia dos “fatos” instituído pela teoria historiográfica tradicional, o currículo precisa ser aberto para as ciências, experiências e conhecimentos dos povos quilombolas, principalmente contemplar suas vivências atuais, suas lutas históricas os livros didáticos, para que essas abordagens saiam de uma nota de rodapé e seja conteúdos concretos e baseados nas realidades dessas comunidades tradicionais do Brasil.

Aqui, nesse ponto, o ensino de História ganhará forma e será democrático. Mas para isso os conteúdos dos livros didáticos e o próprio currículo precisará ser revisto e reformulado

para que possa representar de forma concreta a forma como esses estudantes quilombolas expõem o que é quilombo e como entendem o ser quilombola.

Figura 40: Registro dos estudantes do 7º ano da escola quilombola em que esta aplicação foi realizada, neste os educandos/as estão respondendo os questionários.



Fonte: Imagem registrada pelo professor-pesquisador durante a aplicação da pesquisa

Figura 41: Registro dos estudantes do 7º ano da escola quilombola em que esta aplicação foi realizada, neste os educandos/as estão respondendo os questionários.



Fonte: Imagem registrada por Vanderlei Nunes Machado acompanhante do professor-pesquisador

Se entender e se enxergar como quilombola faz parte da construção de suas identidades e por esse motivo é essencial que também a discussão do conceito de “quilombo” possa partir de seus entendimentos. Então, o sentimento de pertencimento é bastante presente nos estudante

participantes dessa pesquisa ao passo em que eles/elas citaram muita a ideia de se orgulharem de suas histórias e que gostão de pertencerem ao Quilombo Cocalinho – TO.

De acordo com o estudante com pseudônimo Fernando (2025), “A comunidade quilombola de Cocalinho – TO, é conhecida pelas suas tradições e culturas e por suas festividades como a dança do Lindô, o Pagode Quilombola de Cocalinho, suas comidas típicas como o Bolo de Puba, o Bolo Cacete e também a famosa farinha de mandioca.”, o mesmo ressaltou que a comunidade quilombola é marcada por uma rica herança cultural, evidenciada em suas festividades, como e nas manifestações culturais, bem como em suas comidas tradicionais, o que de fato será evidenciado pelos seus colegas de classe a seguir.

A afirmação do estudante com pseudônimo Roberto (2025) “Eu sou filho de quilombola e me orgulho de morar na comunidade, de ser quilombola e fazer parte da cultura e tradição de Cocalinho – TO”, revela, em primeira mão, a dimensão afetiva e identitária do conceito de quilombo quem vai além do passado e se perpetua no presente. Mais do que uma categoria histórica ou territorial, ser quilombola se traduz, em suas palavras, como um pertencimento e um orgulho de fazer parte de uma cultura e tradição viva. Sua fala reforça a mesma que Beatriz Nascimento defende, de que o quilombo não é apenas um espaço de resistência do passado, mas um projeto contínuo de existência e afirmação cultural, no qual as novas gerações se reconhecem como herdeiras e guardiãs de um legado. Destarte, a identidade quilombola, como expressa por Roberto (2025), constrói-se na interseção entre a herança ancestral e o exercício cotidiano de suas tradições, reafirmando Cocalinho – TO como um território de luta, memória e futuro.

A descrição da estudante com pseudônimo Beatriz (2025) sobre a comunidade de Cocalinho – TO evidencia o quilombo como um espaço de continuidade cultural e vivência coletiva. Sua fala destaca que a identidade quilombola se sustenta não apenas pela memória do passado, mas por práticas vivas que integram fé, arte e alimentação. Conforme ela afirma:

A comunidade de Cocalinho – TO para mim é um lugar são unidas, que realizam a Semana Santa as tradições como a dança do Lindô e o Pagode Quilombola de Cocalinho, além de praticarem as comidas como o Bolo de Puba e o Grolado. É uma comunidade cheia de cultura e tradições.

Além do mais, quanto a menção à Semana Santa, ao Lindô, ao Pagode e às comidas típicas revela como o território se constrói como um palco de celebração e reprodução de saberes e fazeres, onde cada manifestação, seja religiosa, musical ou culinária, reforça os laços

de pertencimento e fortalece a noção de quilombo como um organismo cultural vivo e dinâmico.

Outrossim, é que quando a estudante com pseudônimo Alejandro (2025) afirma que “estar e viver no quilombo Cocalinho – TO é se sentir acolhida e amada pelas pessoas da comunidade”, ela vai além das dimensões histórica e cultural frequentemente associadas aos quilombos, revelando uma estrutura afetiva que sustenta a vida coletiva. Sua fala aponta para o quilombo como um espaço relacional, onde o pertencimento se constrói não apenas por laços de sangue ou tradição, mas por uma rede concreta de afeto, cuidado e reconhecimento mútuo. Assim sendo, o quilombo afirma-se como um lugar de acolhimento e afeto, onde a identidade quilombola se alimenta do sentimento de proteção e amor comunitário, fundamentais para a permanência e o florescimento de sua gente.

A experiência do estudante com pseudônimo Marcos (2025) revela como o quilombo se constitui como um espaço educativo integral, onde os saberes escolares e os saberes tradicionais se entrelaçam de forma orgânica e significativa. Ao descrever suas vivências da Dança do Lindô e do Pagode Quilombola às práticas culinárias como a produção do Bolo de Puba. Essa visão evidencia que a educação antirracista pode transcender os muros da escola, manifestando-se no cotidiano do trabalho familiar, nas celebrações culturais e nas relações comunitárias, formando um ciclo contínuo de aprendizado e afirmação identitária. Para ele:

Aqui na comunidade quilombola de Cocalinho – TO temos várias tradições como é o caso da Dança do Lindô, temos o Pagode Quilombola. Vivemos também a riqueza de praticar na escola as comidas culinárias como o Bolo de Puba. Para mim é muito bom pois a minha família planta mandioca e faz farinha para vender e eu os ajudo durante esse processo, é um local de aprendizagem com os mais velhos. A farinha que minha família produz é comercializada na minha comunidade e todos gostam, além disso, criamos galinhas, porcos e ao meu ver a junção de todas essas práticas serve para fortalecer a minha e a nossa identidade como quilombola.

Nesse sentido, Marcos (2025) demonstra que a identidade quilombola se constrói na intersecção entre a cultura, o trabalho e a aprendizagem familiar. Sua participação ativa no plantio da mandioca, na produção da farinha e na criação de animais não representa apenas uma ajuda à família, mas um processo de iniciação nos saberes ancestrais que fortalecem seu pertencimento. Com isso, a comunidade se configura como um território pedagógico vivo, onde cada atividade, seja cultural ou produtiva, reforça a transmissão dos saberes e fazeres e consolida a identidade coletiva.

O entendimento da estudante Cristina (2025) revela uma dimensão fundamental do quilombo contemporâneo: a articulação entre autonomia produtiva e consciência política.

Quando descreve como sua família cultiva feijão e mandioca enquanto sua tia produz farinha de puba, ela não está apenas narrando práticas de subsistência, mas sim expondo um modelo de soberania alimentar que coexiste criticamente com o consumo de produtos industrializados. Esta dupla realidade produzir o próprio alimento enquanto acessa o mercado externo e espelha a condição do próprio quilombo: um espaço que preserva suas tradições enquanto necessariamente dialoga com o mundo contemporâneo. Segundo ela:

A minha família aqui na comunidade de Cocalinho – TO planta feijão e mandioca e eu tenho uma tia que faz farinha de puba, é muito bom pois apesar de comprarmos produtos industrializados no comercio também consumimos o que plantamos. Além disso, aqui na escola que é quilombola eu encontro força e incentivo para lutar pelos meus direitos e pelos da comunidade, pois o meu sonho é representar o meu Cocalinho – TO.

O que torna singular o relato de Cristina (2025) é a forma como ela conecta essa experiência produtiva familiar com seu protagonismo político em formação. Além do mais, a escola quilombola emerge em seu discurso não apenas como espaço de aprendizagem, mas como instância de empoderamento onde ela encontra "força e incentivo" para lutar por direitos. Seu sonho de "representar o meu Cocalinho" traduz a emergência de uma nova liderança quilombola forjada na relação entre o cultivo da terra e o cultivo da consciência crítica, entre a herança ancestral e o projeto de futuro.

Figura 41: Registro do Centro Cultural Quilombola de Cocalinho, mais conhecido pelos estudantes e pela comunidade por: Associação, por representar a organização das manifestações culturais e pela influência das lideranças nesse espaço social e comunitário.



Fonte: Imagem registrada pelo professor-pesquisador desta pesquisa

O descrito da estudante com pseudônimo Jaqueline (2025) apresenta o quilombo como uma estrutura organizada de preservação e projeção cultural, onde diferentes gerações cumprem papéis complementares na sustentação da identidade coletiva. Ao destacar que a dança do Lindô "leva o nome da nossa comunidade para outras partes do país", ela revela uma

consciência aguda do quilombo como produtor de cultura para além de seus limites territoriais, transformando tradições locais em patrimônio reconhecido nacionalmente, o que é o caso do Cocalinho – TO que vem ganhando notoriedade estadual e em todo o Brasil. Simultaneamente, a observação de que "apenas os mais velhos dançam" o Pagode Quilombola sugere uma divisão que assegura a transmissão específica de certas práticas. Como ela descreveu no questionário, afirma que,

A comunidade Quilombola de Cocalinho é um lugar cheio de tradições, desenvolve várias ações comunitárias e é sempre unida. Temos a dança do Lindô que leva o nome da nossa comunidade para outras partes do país e o Pagode Quilombola que apenas os mais velhos dançam. A nossa Associação é muito importante, pois ela preserva os conhecimentos e as práticas dos nossos antepassados e eu me sinto feliz de fazer parte desse território de luta e pessoas boas.

A menção à Associação como entidade que "preserva os conhecimentos e as práticas dos nossos antepassados" evidencia a institucionalização da memória como estratégia contemporânea de resistência. Jaqueline (2015) não descreve um museu vivo, mas um organismo dinâmico que equilibra inovação e tradição, onde a felicidade de pertencer se funde com a consciência de habitar um "território de luta". Dessa forma, essa é a síntese que capta a dupla natureza do quilombo moderno como espaço de afeto e resistência política.

A descrição do estudante com pseudônimo Biuta (2025) através do questionário, oferece uma visão singular sobre a experiência quilombola como uma ecologia integral do bem-viver, onde elementos aparentemente desconexos como: as danças, o plantio, o passarinhar e a produção de farinha, se articulam em um todo harmonioso que proporciona felicidade e um sentimento de se sentir completo. Outrossim, sua declaração "neste lugar eu me sinto feliz e completo" transcende o conceito de pertencimento para alcançar uma noção mais profunda de plenitude existencial vinculada ao território, sendo esta, uma característica atemporal. Por fim, a simplicidade com que descreve sua rotina em ajudar os pais no plantio de feijão, mandioca e milho, descascar mandioca para fazer farinha, e ao mesmo tempo deleitar-se em "passarinhar", revela uma conexão ecológica e afetiva com o quilombo que integra trabalho, lazer e alimentação em uma única experiência de vida. Conforme ele:

Aqui na comunidade quilombola de Cocalinho – TO temos boas culturas, temos boas plantas e muitas pessoas dançam o Lindô, eu acho lindo assistir eles cantarem e dançarem. A minha família é simples e consumimos o que plantamos, eu gosto de passarinhar e ajudo meus pais na plantação de feijão, mandioca, milho e também ajudo a descascar mandioca para fazer farinha, eu gosto das comidas típicas daqui, nesse lugar eu me sinto feliz e completo. Eu amo o meu quilombo e a minha associação.

A maneira como Biuta (2025) naturalmente transita entre a contemplação estética ("acho lindo assistir eles cantarem e dançarem"), as atividades produtivas familiares e o prazer do contato com a natureza sugerem que o quilombo funciona como um ecossistema sociocultural completo, onde nenhuma dimensão da vida precisa ser sacrificada em prol de outra. Seu amor pelo quilombo e pela associação parece brotar precisamente dessa capacidade de integração entre o utilitário e o poético, entre o trabalho e o encantamento, configurando o território como um espaço de realização humana multidimensional.

A declaração do estudante com pseudônimo Tião (2025) apresenta uma definição prática e profundamente enraizada do que significa ser quilombola em sua visão, centrada no cotidiano e na economia de subsistência. Quando afirma que "ser quilombola é viver e valorizar as nossas práticas diárias", ele estabelece uma conexão direta entre identidade e o ciclo produtivo concreto: plantar, colher, pescar e criar animais. A ideia contracolonial desloca o foco do quilombo como conceito histórico ou político para experiência vivida no presente, onde a identidade se constrói no ato mesmo de produzir o próprio sustento. A descrição detalhada das atividades familiares do plantio de feijão, milho e mandioca à produção de farinha, da pesca à criação de animais revela um sistema econômico integrado que abastece tanto a família quanto a comunidade através da comercialização local. De acordo com ele:

O Quilombo Cocalinho – TO é uma comunidade muito boa e unida, aqui tem terras boas, a gente planta e colhe para o consumo, a minha família planta feijão, milho, mandioca e ainda faz farinha para comermos todo dia, é muito bom viver aqui. Os meus pais pescam e vende peixe para a comunidade, além de criarmos galinhas e porcos. Eu acho que ser quilombola é viver e valorizar as nossas práticas diárias e participar das ações e eventos da escola.

A ênfase na qualidade das terras e na união comunitária sugere que Tião (2025) compreende o quilombo como um organismo socioeconômico coerente, onde os recursos naturais, o trabalho familiar e as relações comunitárias se articulam para garantir os ciclos que os envolvem. Assim também, ao incluir a participação nas ações da escola como parte constitutiva dessa identidade, ele demonstra como a educação formal se integra ao saber produtivo tradicional, formando um circuito completo de formação quilombola que conecta a roça à sala de aula, o conhecimento ancestral ao institucionalizado.

A reflexão da estudante com pseudônimo Ana Maria (2025) introduz uma dimensão filosófica crucial para a compreensão da identidade quilombola contemporânea, estabelecendo uma distinção fundamental entre escolha individual e herança coletiva. Com isso, ao afirmar que "ser quilombola e estar no quilombo não é uma escolha, mas sim a liberdade de viver em

um lugar repleto de cultura e tradição", ela desconstrói noções voluntaristas do pertencimento, reposicionando-o como um direito ancestral conquistado. Dessa maneira, esta perspectiva revela que a verdadeira liberdade não reside na opção de ir ou ficar, mas na possibilidade de existir plenamente em um espaço onde a cultura e a tradição constituem a própria textura da vida cotidiana. Na compreensão dela:

O quilombo está localizado em Santa Fé do Araguaia – TO, na minha visão o ser quilombola e está no quilombo não é uma escolha, mas sim a liberdade de viver em um lugar repleto de cultura e tradição. Ao meu ver, a nossa liberdade não ganhamos, mas conquistamos com muita luta e união e os nossos antepassados lutaram para que hoje possamos viver aqui nesse lugar maravilhoso de experiências e desafios.

A ênfase de Ana Maria (2025) na diferença entre "ganhar" e "conquistar" a liberdade estabelece uma genealogia da luta como fundamento da existência quilombola atual com o passado de seu povo. Desse modo, a sua consciência de que os antepassados "lutaram para que hoje possamos viver aqui" transforma o território em mais que um espaço físico e torna-se uma herança moral, um legado que carrega tanto a dignidade da conquista quanto a responsabilidade pela continuidade. Por esse motivo, ao caracterizar Cocalinho – TO como um "lugar maravilhoso de experiências e desafios", ela sintetiza a dupla natureza do quilombo moderno: simultaneamente espaço de realização cultural e campo de batalha permanente, onde o usufruto da liberdade conquistada convive com a necessidade constante de defendê-la e reivindicá-la.

O descrito da estudante com pseudônimo Creuza (2025) apresenta o quilombo como um espaço onde a memória ancestral se mantém viva através do compartilhamento contínuo de tradições e saberes. Nessa linha de pensamento, ao descrever Cocalinho como um lugar que "carrega na pele o sangue de seus antepassados e seus legados", ela vai além de uma concepção territorial do quilombo, propondo uma corporalidade da herança cultural em que a história não apenas se recorda, mas se inscreve nos corpos e nas práticas cotidianas. Por fim, esta perspectiva revela que a identidade quilombola não é simplesmente uma condição estática, mas um processo ativo de transmissão que conecta gerações através da cultura, da dança, da culinária e, fundamentalmente, da memória encarnada. Como ela afirma,

A comunidade de Cocalinho – TO na minha visão é um local de união, de tradição, danças e comidas gostosas, mas também é um lugar de luta, coragem e que carrega na pele o sangue de seus antepassados e seus legados. Para mim, o quilombo é o local de compartilhamento das tradições e da cultura de uma geração para outra.

Nessa lógica, a ideia elaborada por Creuza (2025) entre os aspectos aparentemente contraditórios do quilombo: "união" e "luta", "tradição" e "coragem", demonstra uma compreensão madura da dualidade constitutiva desses territórios. Pois isso, seu conceito de quilombo como "local de compartilhamento" enfatiza o caráter relacional e dinâmico da cultura quilombola, que não se preserva por acúmulo, mas por circulação das histórias, dos sabores, dos passos de dança e, sobretudo, do significado profundo de carregar "o sangue de seus antepassados" como um legado vivo e pulsante no presente.

Por fim, a descrição da estudante com pseudônimo Luzia (2025) articula de maneira singular a dualidade constitutiva da experiência quilombola, estabelecendo uma clara distinção entre a dimensão política da resistência e a dimensão cultural da celebração. Nesse aspecto, caracterizar o ser quilombola como "viver uma luta diária na defesa dos nossos direitos, mas além disso, compartilhar nossos momentos de cultura", ela identifica esses dois eixos não como opostos, mas como faces complementares de uma mesma existência. Dessarte, a "grande marca de resistência" de Cocalinho – TO manifesta-se tanto na persistência das tradições do Lindô ao Pagode Quilombola, do Bolo de Puba ao grolado, quanto na capacidade de transformar a luta em convivência, convertendo o espaço da Associação em um palco de compartilhamento e alegria. Conforme ela descreve:

A comunidade quilombola de Cocalinho é localizada no município de Santa Fé do Araguaia – TO. É um quilombo com grande marca de resistência, que preserva suas culturas e tradições como, por exemplo, a dança do Lindô, o Pagode Quilombola de Cocalinho, Bolo de Puba, farinha de mandioca, o grolado. Eu percebo que ser quilombola é viver uma luta diária na defesa dos nossos direitos, mas além disso, compartilhar nossos momentos de cultura na nossa Associação.

Conclui-se que, o que emerge do relato de Luzia (2025) é a compreensão de que a resistência não se sustenta apenas pelo confronto, mas também pela capacidade de gerar e fruir afeto, identidade e beleza. A partir disso, a Associação, em sua perspectiva, não é apenas uma instância reivindicatória, mas o local onde a comunidade se reencontra e se fortalece através da cultura, onde a defesa de direitos se alimenta do prazer de estar juntos e de celebrar as tradições.

3.3 Ensino de História: revisitando o conceito de “quilombo” com os estudantes do Quilombo Cocalinho de Santa Fé do Araguaia – TO

No que tange o mestrado profissional ProfHistória, do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História em rede nacional, é proposto que seja realizado aplicação na educação básica na condição de professor atuante na disciplina de História, bem

como elaborar um produto didático-pedagógico a partir da experiência com a pesquisa acadêmica e prática docente, portanto, o produto desenvolvido consiste em discutir o conceito de quilombo a partir de uma aplicação com os estudantes quilombolas relacionando com o ensino de história. Conforme Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018),

Assim, o projeto apresentado e selecionado no PROMESTRE é desenvolvido pelo professor-pesquisador, aluno do programa, com suporte teórico pertinente, a partir de estudos orientados. O trabalho final do mestrando consiste na apresentação de uma dissertação e um “produto educacional” (projeto de ação, plano de aulas, sequência didática, material didático manipulável, site, kit, software, texto para formação, entre outras possibilidades). É desejável que o “produto educacional” contenha uma proposta que tenha sido desenvolvida e aplicada pelo professor-pesquisador, podendo ser em sua própria prática ou em combinado com outro profissional. A proposta inicialmente elaborada e aplicada é analisada e reelaborada a partir de modificações sugeridas pela sua aplicação e com aportes teóricos, sistematizada para uma apresentação final na dissertação. (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018, p. 91-92)

Durante a aplicação, foi essencial desenvolver a contextualização do Quilombo Cocalinho em Santa Fé do Araguaia – TO, seu contexto histórico, sua instituição, como também a criação da escola quilombola do município: Escola Municipal de Tempo Integral Emanuel, que recebe os estudantes quilombolas da região. Essa escola é regida por uma legislação própria da educação escolar quilombola, antirracista e étnico-racial, que será objeto de estudo em futuros trabalhos acadêmicos a serem desenvolvidos por mim. Mostrando a relação e preocupação da pesquisa com a aplicação e elaboração do apoio didático que irá possibilitar enriquecer a história e cultura de Cocalinho a partir das aulas de História na Educação Básica.

Figura 29: Fotografia do professor-pesquisador aplicando a pesquisa para a turma do 7º Ano na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel no Quilombo Cocalinho no município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins.



Fonte: Imagem registrada por Vanderlei Nunes Machado acompanhante do pesquisador

A partir disso, o Apoio Didático foi desenvolvido por meio da coleta de dados e informações, inclusive das aplicações realizadas, pensado para facilitar as dinâmicas do ensino de História sobre a educação antirracista, complementando o material didático dos professores e estudantes ao passo que traz abordagens histórico-culturais além do exposto nos livros didáticos, sendo esta produção fundamental na valorização dessa comunidade tradicional em específico, podendo ser utilizado por vários professores como inspiração para suas aulas, compreendendo melhor sobre o assunto e facilitando o ensino-aprendizagem dos estudantes, pois conforme Candau (2012) “Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.”.

A priori, as flechas atiradas foram para alvos específicos, buscando atingis estas metas por meio da pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011, p. 20) descrevendo que “Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares.” sendo esta, a metodologia que norteou o pesquisador e foi fundamental para responder desenvolver o problema da pesquisa e inclusive foi fundamental na aplicação das oficinas. Com isso, foi aplicado num primeiro momento questionários, logo em seguida foi realizado roda de conversa para haver trocas de conhecimento sobre os temas pautados, abrindo espaço para a aplicação da oficina e desenvolvendo um produto final que contemple a didática buscada para o ensino de História.

Acesse o Apoio Didático por meio deste link¹⁷



¹⁷ https://drive.google.com/file/d/1ESjeHX5GekwuqWHQT-1oqFURcGLDL5C_/view?usp=sharing



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA - TO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



**ENSINO DE HISTÓRIA: REVISITANDO O CONCEITO
DE "QUILOMBO" COM OS ESTUDANTES DO
QUILOMBO COCALINHO DE SANTA FÉ DO
ARAGUAIA - TO**

JEOVA ALEXANDRE CAVALCANTI RAMOS



ARAGUAÍNA - TO



JEOVA ALEXANDRE CAVALCANTI RAMOS

**ENSINO DE HISTÓRIA: REVISITANDO O CONCEITO
DE “QUILOMBO” COM OS ESTUDANTES DO
QUILOMBO COCALINHO DE SANTA FÉ DO
ARAGUAIA – TO**

ARAGUAÍNA – TO

2025

Figura 01: Fotografia do professor-pesquisador aplicando a pesquisa para a turma do 7º Ano na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel no Quilombo Cocalinho no município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins.



Fonte: Imagem registrada por Vanderlei Nunes Machado acompanhante do pesquisador

Figura 02: Registro dos estudantes do 7º ano da escola quilombola em que esta aplicação foi realizada, neste os educandos/as estão respondendo os questionários.



Fonte: Imagem registrada por Vanderlei Nunes Machado acompanhante do professor-pesquisador

ESTE APOIO DIDÁTICO FOI ELABORADO PELO AUTOR. DESDE O PROJETO GRÁFICO, CAPA, EDIÇÃO E REVISÃO ESTÉTICA ATÉ SUA VERSÃO FINAL, COMPETINDO A ELE TODOS OS DIREITOS AUTORAIS.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO 1 – DISCUTINDO O CONCEITO DE “QUILOMBO” A PARTIR DOS INTELLECTUAIS TEÓRICOS	07
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DE COCALINHO: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	12
2.1 Origens da Comunidade Quilombola de Cocalinho – TO	12
2.2 As Primeiras Famílias e o Cotidiano na Roça	13
2.3 Resistência e Conflitos pela Terra	13
2.4 O Reconhecimento Quilombola e as Primeiras Conquistas	14
2.5 A Escola da Comunidade: o Nascimento da Educação em Cocalinho	14
CAPÍTULO 3 – AÇÕES EDUCATIVAS E CULTURAIS DA ESCOLA QUILOMBOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EMANUEL	16
3.1 Projeto “Raízes e Berço Histórico de Cocalinho”	16
3.2 Teatro e Hino: Expressões da Identidade Quilombola	17
CAPÍTULO 4 - OS SABERES DOS ESTUDANTES DO QUILOMBO COCALINHO, SANTA FÉ DO ARAGUAIA – TO	19
4.1 Neste percurso didático, vamos conhecer a Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, no município de Santa Fé do Araguaia – TO	20
CONCLUSÃO	27
ANOTAÇÕES	28
REFERÊNCIAS	29





INTRODUÇÃO

Este “Apoio Didático” foi elaborado com o objetivo de contribuir para a formação histórica, crítica e cidadã dos estudantes da Educação Básica, tomando como referência a realidade, a memória e os saberes da comunidade quilombola de Cocalinho – TO. Trata-se de um material pedagógico pensado para dialogar diretamente com os estudantes, valorizando suas experiências, identidades e formas próprias de produzir conhecimento, ao mesmo tempo em que fortalece práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista.

Este material nasce do compromisso com o ensino de História que reconhece os quilombos como territórios vivos, de resistência, cultura, saberes e produção histórica. Ao discutir o conceito de “quilombo” para além de uma visão limitada ao passado escravista, propõe-se compreender o quilombo como espaço de luta, pertencimento, ancestralidade e continuidade histórica. Assim, o ensino de História aqui apresentado busca romper com perspectivas eurocêntricas e coloniais, promovendo o reconhecimento da população quilombola como sujeito histórico ativo.

Elaborado pelo Historiador, Professor e Pesquisador Jeová Alexandre Cavalcanti Ramos, mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, este conteúdo foi pensado de forma acessível, respeitando o nível da Educação Básica, sem perder o rigor conceitual e o compromisso com a valorização da cultura quilombola. Dessa forma, este apoio pretende não apenas ensinar História, mas contribuir para a construção de uma educação comprometida com o combate ao racismo e a valorização da diversidade cultural. Ao dialogar com os estudantes do Quilombo Cocalinho – TO, o material reafirma que a História também se constrói no território, na memória, nas práticas culturais e nas vivências daqueles que, historicamente, foram silenciados, mas que hoje reafirmam sua identidade, sua resistência e seu direito de existir e narrar a própria história.





Este Apoio Didático discute e contextualiza sobre o conceito de quilombo a partir da descolonização do pensamento no ensino de História e na educação antirracista. Tem o objetivo de contribuir para um ensino quilombola na educação básica, buscando contribuir na constituição cidadã dos alunos a fim de combater o preconceito e o racismo estrutural.

Hoje percebe-se uma grande reivindicação dos quilombolas pelos seus territórios, para manter suas culturas, para terem uma educação que contemple suas vivências e que possa, de certo modo, contribuir na instituição de seus direitos e na valorização dos seus saberes e fazeres embasados no viés da equidade, pois “o Brasil não experimentou uma luta de independência de classe”, pelo fato de que por muito tempo o negro não teve espaço na sociedade a não ser quando colocado na marginalidade resistindo ao sistema para sobreviver. (Nascimento, 1980, p. 61).

A partir disso, este Apoio Didático foi desenvolvido por meio da coleta de dados e informações, inclusive das aplicações realizadas, pensado para facilitar as dinâmicas do ensino de História sobre a educação antirracista, complementando o material didático dos professores e estudantes ao passo que traz abordagens histórico-culturais além do exposto nos livros didáticos, sendo esta produção fundamental na valorização dessa comunidade tradicional em específico, compreendendo melhor sobre o assunto e facilitando o ensino-aprendizagem dos estudantes, pois conforme Candau (2012) “Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.”.

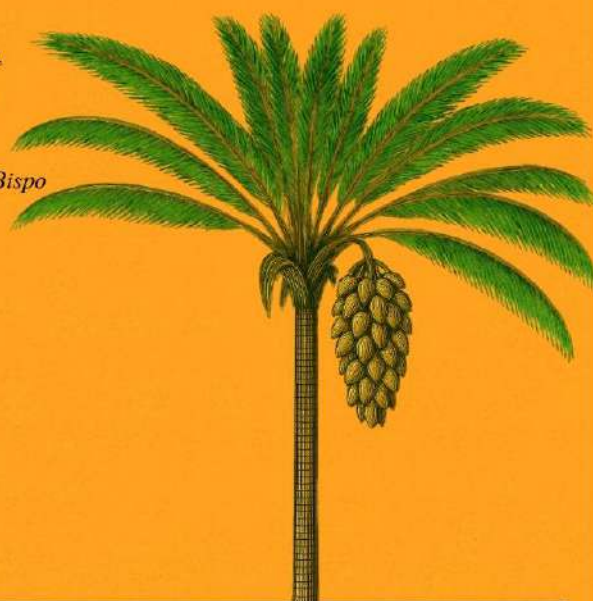
O material está organizado em quatro capítulos, que se articulam entre teoria, história local, práticas educativas e os saberes dos próprios estudantes. Capítulo 1 – Discutindo o conceito de “Quilombo” a partir dos intelectuais teóricos; Capítulo 2 – A História de Cocalinho: memória, resistência e educação quilombola; Capítulo 3 – Ações Educativas e Culturais da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel e Capítulo 4 – Os saberes dos estudantes do Quilombo Cocalinho, Santa Fé do Araguaia – TO.



Fogo!...Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!...Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!...Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
 que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo





CAPÍTULO 1 – DISCUTINDO O CONCEITO DE “QUILOMBO” A PARTIR DOS INTELECTUAIS TEÓRICOS

A priori, conhecer as origens das palavras é fundamental para entender seus falantes, suas formas de se expressarem o processo de construção dos dialetos utilizados para a comunicação entre os homens. É fato que a colonização é um peso que carregamos arduamente todos os dias, é um combate diário contra suas marcas e atualizações e que por muitos anos a visão de mundo europeu foi apenas a única utilizada na “construção/desconstrução” do continente africano e americano.

Atualmente entendemos que as línguas dos africanos trazidos para o Brasil se entrelaçaram com o português de Portugal, com os dialetos dos povos indígenas e formaram a língua portuguesa brasileira, por isso o conceito de “Quilombo” é brasileiro e foi formado com os conhecimentos de luta e estrutura organizada de fuga para o meio da natureza como forma de abrigo, trazidos pelos negros da sua mãe África e internalizados no Brasil.

Além disso, quilombo é um conceito bastante popular no Brasil, utilizado por autores brasileiros, no entanto, apesar de estar enraizado historicamente no legado do Brasil, possui também raízes em outras áreas do continente. No entanto, “quilombo” é uma organização viva e existente não só no passado, pois a luta contra suas amarras, contra os açoites, contra a senzala moderna, contra o racismo, o preconceito e luta por sua sobrevivência sempre foi recorrente.

Vale também destacar que, para Maria Beatriz Nascimento (1985) a terminologia “Quilombo” tem sua origem no idioma quimbundo, uma língua africana que pertence ao grupo banto que é falada em Angola, sendo que “*Kilombo*” conforme ela tem por significado “acampamento de guerra” ou “local de refúgio”. Contudo, apesar da existência de quilombos em outras partes do globo, incluindo na América, o conceito de quilombo com esta nomenclatura, conceito, relevância social, cultural e política é particularmente pertencente ao Brasil.





Assim, é didático frisar sobre os olhares de Abdias Nascimento que quilombo historicamente “significa como valor dinâmico na estratégia e na tática de sobrevivência e progresso das comunidades de origem africana.”, mas que teve sua organização formada no Brasil a fim de manter suas sobrevivências e ser local de acolhimento para os demais (Nascimento, 1980, p. 255-256).

Os quilombos são comunidades vivas, formadas a partir de trocas de conhecimentos, de vivências, de culturas e de experiências. Sempre complexos e únicos e, ao mesmo, tempo diversos, sendo que “no quilombo, somos compartilhantes, desde que tenhamos nascido aqui ou que tenhamos uma relação de pertencimento.” (Santos, 2023, p. 22).

Além disso, são características próprias dos quilombos a sua autonomia política, a preservação da cultura afro-brasileira, sua religião, suas práticas culturais, práticas agrícolas sustentáveis, línguas africanas, saberes medicinais e conhecimentos astrológicos, culinária, músicas e danças tradicionais.

Quilombo é um local de acolhimento não apenas de negros, mas de indígena, de brancos, de pobres e de outros grupos sociais, inclusive os marginalizados socialmente, pois “enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos.” (Santos, 2023, p. 16).

A Constituição Federal de 1988 é implacável na luta pelos direitos quilombolas, reconhecendo os remanescentes de quilombo como grupos de indivíduos que tem o direito aos seus territórios tradicionalmente e culturalmente ocupados e uma corrida para que esses quilombolas possam terem reconhecimento legal sobre seus territórios. Existem, conforme o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE aproximadamente, no Brasil, “mais de 7,6 mil comunidades identificadas e a busca por seus reconhecimentos em uma luta diária”. É travado, então, uma lide por regularização fundiária, resistência ao racismo estrutural e pelos direitos culturais no país.

Maria Beatriz Nascimento afirma que quando falamos de quilombo como um local físico de refúgio de escravizados que terminaram fugindo, afirmamos que quilombo é um espaço marginalizado que é enxergado apenas pela ótica da ilegalidade deixando a existência dos quilombos apenas lá no passado, tornamos limitados com uma visão eurocêntrica que ignora todo o processo histórico e sociocultural.





Já Abdias Nascimento (1980), entendia o quilombo como um conceito que transcende o aspecto histórico de comunidades de resistência de negros escravizados. Para ele, o “quilombo” era um símbolo de luta, autonomia e emancipação cultural, política e social da população negra. Ele associava o quilombo à construção de um projeto político de valorização da cultura africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo em que o considerava um espaço de liberdade contra as opressões estruturais, incluindo o racismo e o colonialismo. Assim, o quilombo, para ele, é um espaço de união e mobilização, buscando transformar a sociedade por meio da valorização das raízes africanas e da luta por igualdade.

Essa visão reforça que os quilombos não são apenas um legado do passado, mas também um modelo de organização e resistência aplicável às demandas atuais das comunidades negras no Brasil, representando um fenômeno importante na afirmação de dignidade humana e seu direito à liberdade. Eram e “é” uma comunidade organizada de autonomia econômica, política e cultural própria sendo compreendido como espaços vivos e dinâmicos, indo contra o conceito que trata do quilombo como meramente um local de refúgio de escravizados fugitivos da forma como prega a visão histórica tradicional.

Conforme Santos (2023), os quilombos são espaços de contracolonialidade e contradominante que resiste ao modelo social imposto, criando novas formas de resistir baseados em suas próprias formas de vida e epistemologias que não ficaram presas ao passado, mas estão em suas comunidades, em seus territórios, nas cidades pois “as cidades estão nos quilombos.” (Santos, 2023, p. 26). Desse modo, percebe-se que é fundamental entender esse conceito para compreender o processo em que está envolto, demarcando suas finalidades, importâncias, características, histórias, culturas e valorização.

Por fim, vale destacar que Zumbi e Dandara são símbolos exemplares da resistência negra e quilombola, liderando Palmares no século XVII. Ele como estrategista militar e ela como guerreira e organizadora da comunidade. Sua luta histórica transcendeu o tempo, tornando-se referência de identidade e organização coletiva. Para os quilombos atuais, seu legado inspira a luta por território, cultura e direitos contra o racismo. Eles são, portanto, faróis que guiam a resistência contemporânea pela dignidade e justiça.





Você sabia que é muito importante nos basearmos em autores que conhecem de perto a realidade das culturas quilombolas como Maria Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento e Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)?

Sim! Esses pensadores trazem interpretações que valorizam a memória, a territorialidade, a organização social e a resistência histórica dos quilombolas, rompendo com visões estereotipadas produzidas de fora.



Exato!!! Ao termos contato com autores que viveram, pesquisaram e defenderam nossas comunidades, entendemos o quilombo não apenas como um espaço de fuga, mas como um projeto político e cultural amplo, reforçando a importância da identidade, da ancestralidade e da luta por direitos no Brasil contemporâneo.



- Depois de ler esse diálogo e se baseando no texto, descreva abaixo, com suas palavras, como você percebeu a definição da palavra “quilombo” discutida pelos autores:





RESPONDA AS QUESTÕES CONFORME A LEITURA DO TEXTO REFERENTE AO CAPÍTULO 1:

1. O que significa conhecer a origem das palavras, segundo o texto, e por que isso é importante?

2. Como a colonização influenciou a forma como a África e as Américas foram interpretadas durante muitos anos?

3. De que maneira as línguas africanas contribuíram para a formação da língua portuguesa falada no Brasil?

4. Por que o conceito de “quilombo”, apesar de ter raízes africanas, é considerado especialmente brasileiro?

5. Segundo o texto, por que os quilombos não devem ser vistos apenas como algo do passado?

6. Cite duas características culturais ou sociais que fazem parte da identidade dos quilombos segundo o texto.





CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DE COCALINHO: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A história do Quilombo Cocalinho, situado no norte do Tocantins, é mais do que uma narrativa de sobrevivência. É um testemunho de coragem, união e sabedoria popular transmitida de geração em geração. Contar essa história é dar voz à memória coletiva de um povo que resistiu à pobreza, às desigualdades e ao esquecimento, construindo, com suas próprias mãos, a base de sua cultura, de sua escola e de sua identidade quilombola.

Este capítulo apresenta a trajetória de Cocalinho por meio da fala dos seus moradores, homens e mulheres que guardam em suas lembranças as origens, os conflitos, os costumes e as conquistas da comunidade. O objetivo é aproximar o estudante da História local, mostrando que o ensino também se faz pela escuta das memórias vivas e pelo reconhecimento dos sujeitos que constroem o cotidiano.

A história do Quilombo Cocalinho é um espelho da luta de muitos outros povos negros do Brasil que, após a escravidão, buscaram a liberdade e o direito à terra, à educação e à dignidade. Ao estudá-la, os alunos podem compreender o valor da resistência e o sentido da palavra *quilombo*: um espaço de vida, de trabalho, de fé e de liberdade.

2.1 Origens da Comunidade Quilombola de Cocalinho – TO

A comunidade de Cocalinho – TO teve início com a chegada das primeiras famílias negras que vieram em busca de terras férteis, liberdade e sossego. Vindos de diferentes regiões do norte do país, muitos descendiam de “ex-escravizados” e “trabalhadores rurais” que fugiram de fazendas e buscaram refúgio às margens dos rios e matas fechadas do Tocantins.

Entre os primeiros moradores, destacam-se famílias que se organizaram em torno do trabalho coletivo, da agricultura de subsistência e da solidariedade comunitária. A vida era simples, marcada pelo cultivo da mandioca, do milho, do feijão e pela criação de pequenos animais. A natureza era a principal fonte de alimento e de sustento, e dela vinham também os elementos simbólicos que alimentavam a espiritualidade e o respeito ancestral.





Nas lembranças dos mais velhos, Cocalinho era um espaço de fartura e de união. As casas eram de barro, cobertas de palha, e o tempo era medido pelas colheitas e pelas festas. As histórias contadas ao pé do fogão de lenha ensinavam os mais jovens sobre coragem, fé e solidariedade, valores que se tornaram o alicerce da identidade quilombola local.

2.2 As Primeiras Famílias e o Cotidiano na Roça

A vida cotidiana em Cocalinho girava em torno da roça e do trabalho coletivo. Cada família plantava sua lavoura, mas a colheita e a partilha dos alimentos eram sempre comunitárias. O mutirão era uma prática constante: todos ajudavam uns aos outros na derrubada, na plantação e na colheita.

O trabalho se misturava à festa. Depois de um dia inteiro na roça, havia tempo para o canto, o batuque e a dança. As tradições culturais, como a música, a roda de conversa e as histórias contadas à noite, mantinham viva a memória dos antepassados africanos e a sabedoria das gerações.

As mulheres tinham papel essencial: além de cuidar da casa, eram parte ativa no plantio, na educação dos filhos e na transmissão dos saberes tradicionais. A força feminina sustentava o lar e o espírito comunitário. As parteiras, rezadeiras e cozinheiras eram também guardiãs da cultura, responsáveis por manter vivas as práticas que uniam fé, natureza e cura.

2.3 Resistência e Conflitos pela Terra

Com o passar dos anos, a comunidade enfrentou desafios crescentes em relação à posse da terra. A chegada de fazendeiros e a expansão de propriedades privadas colocaram em risco o território tradicionalmente ocupado pelos quilombolas.

Muitos moradores lembram com tristeza os tempos em que foram pressionados a deixar suas terras, quando o direito à posse não era reconhecido oficialmente. Foram anos de resistência silenciosa, em que o povo de Cocalinho se manteve firme, resistindo à expulsão e à invisibilidade.

As reuniões na comunidade, a união entre as famílias e o apoio de movimentos sociais foram fundamentais para garantir o reconhecimento de Cocalinho como quilombo. Esse processo representou não apenas a conquista de um documento, mas a afirmação de uma história coletiva que sempre existiu, mesmo antes de ser reconhecida pelo Estado.





O reconhecimento da identidade quilombola foi uma vitória política e simbólica. Trouxe visibilidade e abriu caminhos para políticas públicas voltadas à educação, à saúde e à valorização cultural.

2.4 O Reconhecimento Quilombola e as Primeiras Conquistas

O reconhecimento oficial de Cocalinho como comunidade quilombola marcou uma nova fase da história local. Essa conquista foi fruto de lutas, reuniões, visitas de pesquisadores e articulações com órgãos públicos. A partir desse reconhecimento, surgiram projetos de fortalecimento da agricultura familiar, melhorias na infraestrutura e, principalmente, o fortalecimento da escola comunitária, vista como o coração do quilombo.

A escola se tornou o espaço onde o saber tradicional se encontrou com o saber científico. Professores e alunos passaram a estudar a história local, valorizando os antepassados e o território. As aulas deixaram de ser apenas reprodução de livros e passaram a incluir as memórias dos moradores, os cantos, as danças e as experiências vividas.

2.5 A Escola da Comunidade: o Nascimento da Educação em Cocalinho

A escola de Cocalinho nasceu da vontade coletiva de ensinar e aprender dentro da própria comunidade. Antes, as crianças precisavam caminhar longas distâncias até outras localidades para estudar, enfrentando sol, chuva e estradas de barro.

Com o tempo, as lideranças locais e as famílias se uniram para construir uma pequena escola de madeira, simples, mas cheia de significado. Ali, a educação não era apenas um direito, mas um ato de resistência e de preservação cultural.

A Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel tornou-se símbolo de identidade e orgulho. Foi construída com o apoio de todos homens, mulheres e jovens que acreditavam que o estudo era a ferramenta mais poderosa para fortalecer o quilombo e garantir um futuro melhor para os filhos da terra.

As primeiras aulas eram dadas em condições precárias, mas repletas de entusiasmo. Os professores trabalhavam com o que tinham: o chão batido, as paredes de barro e o coração cheio de esperança. Cada aluno representava um elo na corrente de continuidade da história quilombola.





RESPONDA AS QUESTÕES CONFORME O CAPÍTULO 2

1. Por que a história do Quilombo Cocalinho é considerada um testemunho de resistência e memória coletiva do povo quilombola?

2. Quais foram os principais motivos que levaram as primeiras famílias negras a se estabelecerem na comunidade de Cocalinho – TO?

3. Como o trabalho coletivo e o mutirão organizavam o cotidiano e a vida na roça na comunidade quilombola de Cocalinho?

4. Qual foi o papel das mulheres na manutenção da vida comunitária, da cultura e dos saberes tradicionais em Cocalinho?

5. Por que o reconhecimento oficial de Cocalinho como comunidade quilombola foi uma conquista importante para a garantia de direitos, especialmente na educação?



CAPÍTULO 3 – AÇÕES EDUCATIVAS E CULTURAIS DA ESCOLA QUILOMBOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EMANUEL

Com o tempo, a escola foi ampliando suas atividades, tornando-se um centro de vivências culturais. Os projetos educativos começaram a valorizar a identidade quilombola e a história local, aproximando o ensino formal da vida cotidiana da comunidade.

Os professores desenvolveram atividades que integravam história, arte e cidadania. Oficinas de canto, teatro, culinária e artesanato foram criadas com o objetivo de fortalecer o sentimento de pertencimento e de orgulho entre os estudantes.

A escola passou a realizar também feiras culturais, exposições de fotografias antigas, eventos comemorativos e projetos interdisciplinares sobre o quilombo. Nessas ocasiões, os mais velhos contavam suas histórias, e os jovens as transformavam em textos, músicas e encenações. Essas práticas pedagógicas se baseiam no princípio da educação quilombola, que reconhece o território como espaço de aprendizagem e o povo como sujeito do conhecimento.

3.1 Projeto “Raízes e Berço Histórico de Cocalinho”

Entre os projetos mais significativos realizados pela Escola Municipal Emanuel está o “Raízes e Berço Histórico de Cocalinho”. Esse projeto envolveu alunos, professores e moradores em uma pesquisa coletiva sobre a origem da comunidade, suas tradições e sua cultura.

Os alunos entrevistaram os mais velhos, registraram relatos, coletaram fotografias antigas e organizaram exposições que contavam a história do quilombo. A iniciativa aproximou gerações e fez com que os estudantes percebessem o valor da história viva que existia dentro de suas próprias casas.

O projeto serviu também como base para novas ações educativas, como a criação de um teatro sobre a história de Cocalinho, a composição de um hino comunitário e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Mais do que um trabalho escolar, “Raízes e Berço Histórico de Cocalinho” se tornou uma aula viva de identidade e memória, que uniu o passado ao presente.





3.2 Teatro e Hino: Expressões da Identidade Quilombola

As manifestações culturais são a alma de Cocalinho. Entre elas, o teatro e o hino ocupam lugar especial. O teatro comunitário surgiu como forma de contar, de modo lúdico e emocionante, a história da comunidade. Os alunos encenavam o cotidiano das famílias, os desafios, as festas e os momentos de resistência. Cada apresentação era um ato de orgulho e pertencimento.

O hino da comunidade, criado pelos próprios moradores e alunos, expressa o amor pela terra, a fé e a gratidão aos antepassados. Suas letras falam de luta, união e esperança, valores que definem o espírito de Cocalinho. Essas produções artísticas ultrapassaram os muros da escola, tornando-se símbolo de identidade para toda a região e inspirando outras comunidades quilombolas do Tocantins.

A história do Quilombo Cocalinho – TO é uma lição de resistência, sabedoria e dignidade. Seu povo construiu, com simplicidade e coragem, um território de vida, cultura e educação. Ao estudar essa trajetória, o aluno pode compreender que a História não está apenas nos livros, mas também nas vozes das pessoas, nas lembranças, nas práticas culturais e nas experiências do cotidiano.

O ensino da História local e da cultura quilombola contribui para formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e orgulhosos de sua herança. Cocalinho é, portanto, um exemplo vivo de que a memória é uma forma de luta e que o conhecimento é a maior herança que se pode transmitir às novas gerações.



Figura 03: Fotografia das professoras Maria Aparecida da Silva Lima e Maria do Socorro Neves da Silva

PONTO DE PARTIDA:

Você sabia que a mulher quilombola é uma das maiores forças dentro da comunidade? Ela é guardiã da memória, da cultura e dos saberes ancestrais, atuando na transmissão das tradições, no cuidado com a família e na organização coletiva. Além disso, as mulheres quilombolas têm papel fundamental na luta pela terra, na preservação da identidade cultural, na agricultura, na educação das crianças e na resistência contra o racismo e as desigualdades, mantendo viva a história e a força do quilombo no passado e no presente.





- RESPONDA ESSE CAÇA-PALAVRAS QUILOMBOLA: HISTÓRIA, CONTRACOLONIAL, QUILOMBO, TAMBOR, AXÉ, CULTURA, TERRITÓRIO, LUTA, RESISTÊNCIA, COCALINHO, BOLO DE PUBA, ASSOCIAÇÃO, LINDÔ, PAGODE QUILOMBOLA, FARINHA, VIDA, CREUZA, MARIA, JOSÉ, RURAL, MÚSICA.

E	D	G	C	H	C	O	N	T	R	A	C	O	L	O	N	I	A	L	T	T	D	K	K
H	K	F	Y	E	Y	J	K	F	S	D	O	I	Y	T	E	K	F	S	Z	V	J	J	F
R	F	H	J	A	D	G	H	G	E	T	C	L	U	L	U	T	A	O	A	P	G	K	A
E	G	T	K	R	H	G	I	D	T	E	A	K	L	N	K	J	R	L	H	T	R	K	B
S	N	A	M	U	F	N	S	J	F	R	L	K	G	O	K	O	G	D	N	D	O	B	U
I	E	D	E	T	T	F	T	J	Y	R	I	S	I	O	J	F	G	J	I	F	B	T	P
S	U	I	D	L	H	J	O	L	F	I	N	H	G	F	T	K	L	P	R	I	M	P	E
T	S	V	M	U	T	R	R	S	C	T	H	H	C	R	E	U	Z	A	A	M	A	U	D
Ê	U	I	B	C	D	F	I	F	H	Ó	O	K	L	Ê	X	A	D	H	F	J	T	R	O
N	J	O	S	Ê	G	J	A	S	T	R	U	R	A	L	U	F	A	C	I	S	Ú	M	L
C	N	L	I	N	D	Ô	E	R	T	I	A	S	S	O	C	I	A	Ç	Ã	O	T	G	O
I	H	J	Y	F	H	J	Q	I	L	O	M	B	O	Y	M	A	R	I	A	N	G	N	B
A	P	A	G	O	D	E	Q	U	I	L	O	M	B	O	L	A	T	D	G	J	K	G	J

ESCREVA ABAIXO, COM SUAS PALAVRAS, O QUE VOCÊ ENTENDEU SOBRE O CAPÍTULO 3:



CAPÍTULO 4 - OS SABERES DOS ESTUDANTES DO QUILOMBO COCALINHO, SANTA FÉ DO ARAGUAIA – TO

- Tudo bem galerinha? Vamos conhecer o mapa do quilombo Cocalinho – TO?



O mapa do Quilombo Cocalinho, no Tocantins, representa muito mais do que a localização de ruas, casas e pontos importantes da comunidade. Ele expressa a história viva de um território construído pela resistência, pelo trabalho coletivo e pela memória dos antepassados. Cada espaço marcado no mapa, revela a organização social do quilombo e a relação profunda do seu povo com a terra, que é fonte de identidade, sustento, cultura e pertencimento.

Esse mapa é um instrumento fundamental de aprendizagem e valorização cultural. Ao reconhecerem no mapa os lugares do seu cotidiano, vocês “estudantes” compreendem que o território onde vivem faz parte da História e merece respeito. O mapa nos ajuda a fortalecer a autoestima, o sentimento de pertencimento e o orgulho de ser quilombola, mostrando que o quilombo não é apenas um espaço físico, mas um lugar de vida, de saberes, de afetos e de direitos, construído e preservado por gerações.

4.1 Neste percurso didático, vamos conhecer a Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, no município de Santa Fé do Araguaia – TO.

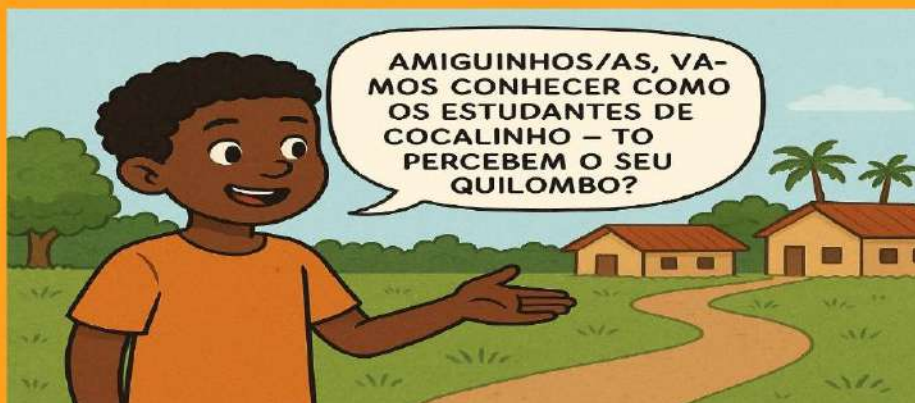
A escola tem uma estrutura e um perfil de escola rural, é bem organizada e estruturada, com todas as suas repartições administrativas organizadas corretamente como as demais escolas do Brasil. A alimentação da escola é do estilo refeição reforçada, tendo em vista por se tratar de escola de tempo integral. Os professores são compostos por pedagogos divididos em efetivos e contratos. Essa escola recebe mais de 90% dos estudantes autodeclarados quilombolas e mais da metade dos professores atuantes na instituição são quilombolas do Cocalinho – TO.

Figura 04: Fotografia da Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel, em Cocalinho, no município de Santa Fé do Araguaia – TO.



Fonte: imagem registrada pelo pesquisador

Para os estudantes quilombolas, o fato de estarem envolvidos nas práticas culturais realizada na comunidade e nas escolas se constitui um ponto importante sobre viver o quilombo, pois não é só nascer, é vivenciar as manifestações culturais de sua comunidade, quer seja no dia a dia, quer seja nas datas comemorativas. Para muitos estudantes ser quilombola é “carregar suas histórias nas costas” e “carregar o sangue e a história dos seus ancestrais com orgulho”, haja vista que, se tratando de conhecimento, extrai-se a informação de que eles também desenvolvem significados para suas vivências e práticas quilombolas, para falarem sobre si e sobre a sua comunidade, eles não são uma página em branco.



Fernando (2025): “A comunidade quilombola de Cocalinho – TO, é conhecida pelas suas tradições e culturas e por suas festividades como a dança do Lindô, o Pagode Quilombola de Cocalinho, suas comidas típicas como o Bolo de Puba, o Bolo Cacete e também a famosa farinha de mandioca.”

Roberto (2025): “Eu sou filho de quilombola e me orgulho de morar na comunidade, de ser quilombola e fazer parte da cultura e tradição de Cocalinho – TO”

Beatriz (2025): “A comunidade de Cocalinho – TO para mim é um lugar são unidas, que realizam a Semana Santa as tradições como a dança do Lindô e o Pagode Quilombola de Cocalinho, além de praticarem as comidas como o Bolo de Puba e o Grolado. É uma comunidade cheia de cultura e tradições.”

Alejandro (2025): “estar e viver no quilombo Cocalinho – TO é se sentir acolhida e amada pelas pessoas da comunidade”


 Marcos (2025): “Aqui na comunidade quilombola de Cocalinho – TO temos várias tradições como é o caso da Dança do Lindô, temos o Pagode Quilombola. Vivemos também a riqueza de praticar na escola as comidas culinárias como o Bolo de Puba. Para mim é muito bom pois a minha família planta mandioca e faz farinha para vender e eu os ajudo durante esse processo, é um local de aprendizagem com os mais velhos. A farinha que minha família produz é comercializada na minha comunidade e todos gostam, além disso, criamos galinhas, porcos e ao meu ver a junção de todas essas práticas serve para fortalecer a minha e a nossa identidade como quilombola.”
 


 Cristina (2025): “A minha família aqui na comunidade de Cocalinho – TO planta feijão e mandioca e eu tenho uma tia que faz farinha de puba, é muito bom pois apesar de comprarmos produtos industrializados no comércio também consumimos o que plantamos. Além disso, aqui na escola que é quilombola eu encontro força e incentivo para lutar pelos meus direitos e pelos da comunidade, pois o meu sonho é representar o meu Cocalinho – TO.”
 


 Jaqueline (2025): “A comunidade Quilombola de Cocalinho é um lugar cheio de tradições, desenvolve várias ações comunitárias e é sempre unida. Temos a dança do Lindô que leva o nome da nossa comunidade para outras partes do país e o Pagode Quilombola que apenas os mais velhos dançam. A nossa Associação é muito importante, pois ela preserva os conhecimentos e as práticas dos nossos antepassados e eu me sinto feliz de fazer parte desse território de luta e pessoas boas.”
 



Figura 05: Registro do Centro Cultural Quilombola de Cocalinho, mais conhecido pelos estudantes e pela comunidade por: Associação, por representar a organização das manifestações culturais e pela influência das lideranças nesse espaço social e comunitário.



Fonte: Imagem registrada pelo professor-pesquisador desta pesquisa

A menção à Associação como entidade que "preserva os conhecimentos e as práticas dos nossos antepassados" evidencia a institucionalização da memória como estratégia contemporânea de resistência. Gomes (2015) não descreve um museu vivo, mas um organismo dinâmico que equilibra inovação e tradição, onde a felicidade de pertencer se funde com a consciência de habitar um "território de luta". Dessa forma, essa é a síntese que capta a dupla natureza do quilombo moderno como espaço de afeto e resistência política.

Biuta (2025): "Aqui na comunidade quilombola de Cocalinho – TO temos boas culturas, temos boas plantas e muitas pessoas dançam o Lindô, eu acho lindo assistir eles cantarem e dançarem. A minha família é simples e consumimos o que plantamos, eu gosto de passarinho e ajudo meus pais na plantação de feijão, mandioca, milho e também ajudo a descascar mandioca para fazer farinha, eu gosto das comidas típicas daqui, nesse lugar eu me sinto feliz e completo. Eu amo o meu quilombo e a minha associação."





Tião (2025): “O Quilombo Cocalinho – TO é uma comunidade muito boa e unida, aqui tem terras boas, a gente planta e colhe para o consumo, a minha família planta feijão, milho, mandioca e ainda faz farinha para comermos todo dia, é muito bom viver aqui. Os meus pais pescam e vende peixe para a comunidade, além de criarmos galinhas e porcos. Eu acho que ser quilombola é viver e valorizar as nossas práticas diárias e participar das ações e eventos da escola.”

Ana Maria (2025): “O quilombo está localizado em Santa Fé do Araguaia – TO, na minha visão o ser quilombola e está no quilombo não é uma escolha, mas sim a liberdade de viver em um lugar repleto de cultura e tradição. Ao meu ver, a nossa liberdade não ganhamos, mas conquistamos com muita luta e união e os nossos antepassados lutaram para que hoje possamos viver aqui nesse lugar maravilhoso de experiências e desafios.”

Creuza (2025): “A comunidade de Cocalinho – TO na minha visão é um local de união, de tradição, danças e comidas gostosas, mas também é um lugar de luta, coragem e que carrega na pele o sangue de seus antepassados e seus legados. Para mim, o quilombo é o local de compartilhamento das tradições e da cultura de uma geração para outra.”

Luzia (2025): “A comunidade quilombola de Cocalinho é localizada no município de Santa Fé do Araguaia – TO. É um quilombo com grande marca de resistência, que preserva suas culturas e tradições como, por exemplo, a dança do Lindô, o Pagode Quilombola de Cocalinho, Bolo de Puba, farinha de mandioca, o grolado. Eu percebo que ser quilombola é viver uma luta diária na defesa dos nossos direitos, mas além disso, compartilhar nossos momentos de cultura na nossa Associação.”





“Hora Atividade” – referente ao Capítulo 4

1. De acordo com o estudante Fernando (2025), quais elementos culturais da comunidade quilombola de Cocalinho – TO demonstram a riqueza de suas tradições? Cite duas manifestações culturais ou alimentos mencionados por ele.

2. Na fala do estudante Roberto (2025), o que significa “ser quilombola”? Explique como o sentimento de orgulho e pertencimento aparece em sua afirmação.

3. Segundo Beatriz (2025), quais práticas culturais e religiosas ajudam a manter viva a identidade quilombola em Cocalinho – TO? Por que essas práticas fortalecem a união da comunidade?

4. Para Alejandro (2025), viver no quilombo vai além das tradições históricas. O que ela destaca sobre os sentimentos e relações entre as pessoas da comunidade? Como isso contribui para o fortalecimento do quilombo?

5. Explique como o estudante Marcos (2025) relaciona a aprendizagem escolar com os saberes tradicionais da família e da comunidade. Cite um exemplo apresentado por ele.

6. De acordo com Cristina (2025), qual é a importância da escola quilombola para a luta por direitos e para o futuro da comunidade de Cocalinho – TO?





7. Segundo Jaqueline (2025), qual é o papel da **Associação** na comunidade quilombola de Cocalinho – TO? Por que esse espaço é importante para a preservação da cultura?

8. Como Biuta (2025) descreve sua relação com o território quilombola? Explique por que afirma que se sente “feliz e completo” vivendo em Cocalinho – TO.

9. Para Tião (2025), o que significa ser quilombola no dia a dia? Cite duas práticas mencionadas por ele que fazem parte dessa identidade.

10. Segundo Ana Maria (2025), por que ser quilombola não é uma escolha, mas uma liberdade conquistada? Explique essa ideia com base em sua fala.

11. Como Creuza (2025) compreende o quilombo como um espaço de memória e transmissão cultural entre gerações? O que significa, para ela, “carregar o legado dos antepassados”?

12. De acordo com Luzia (2025), de que forma a luta por direitos e a valorização da cultura caminham juntas no quilombo de Cocalinho – TO?





CONCLUSÃO

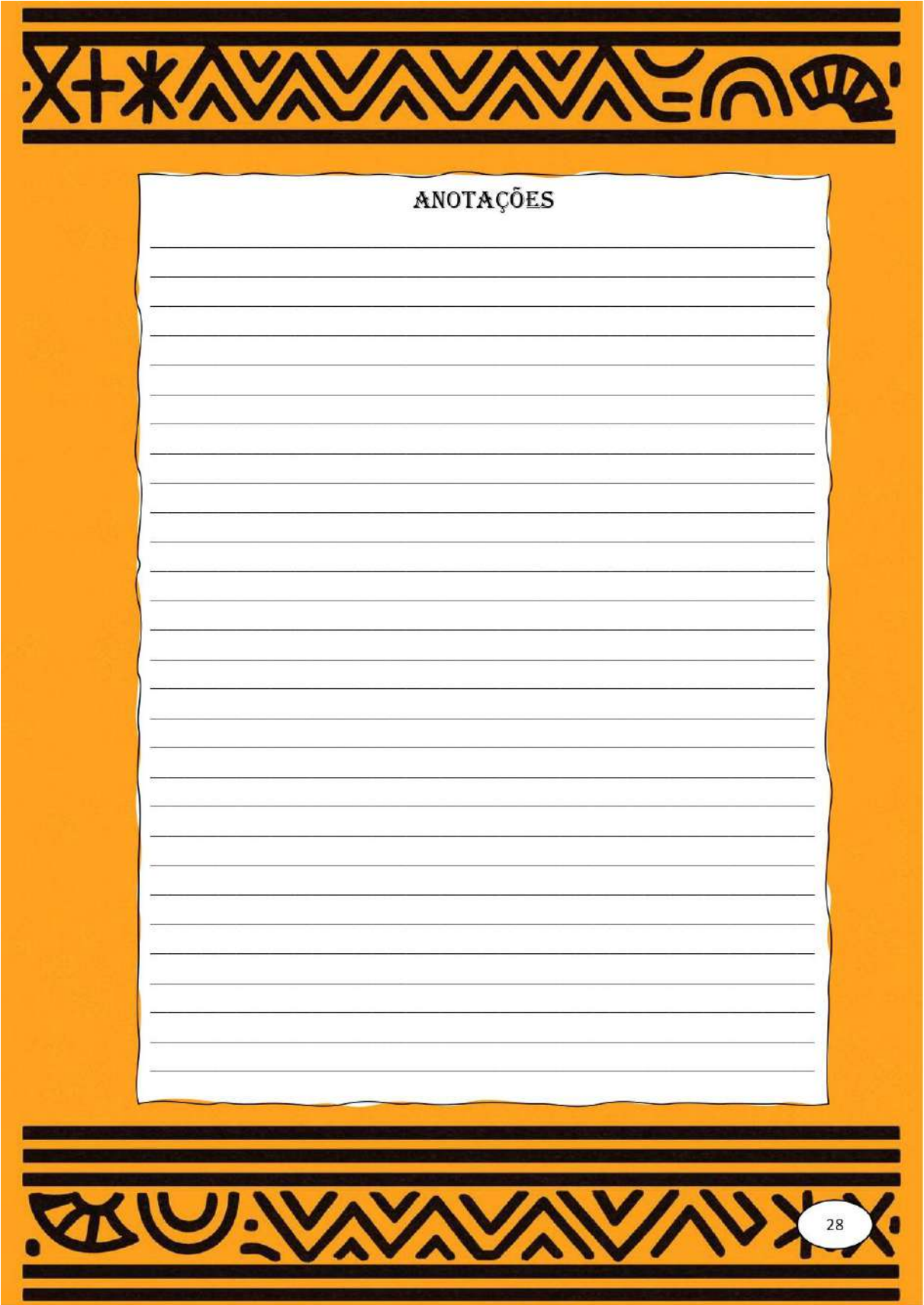
Conclui-se que este “Apoio Didático” reafirma a importância de um ensino de História comprometido com a valorização da identidade quilombola, da memória coletiva e dos saberes produzidos no interior das próprias comunidades. Ao longo dos capítulos, foi possível compreender que o quilombo não se limita a uma referência histórica do passado, mas se constitui como um território vivo, marcado por resistência, cultura, ancestralidade, afetos e projetos de futuro.

A articulação entre os referenciais teóricos, a história local de Cocalinho, as ações educativas da escola quilombola e as narrativas dos estudantes evidencia que a educação quilombola se fortalece quando reconhece o estudante como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Ao escutar suas vozes, experiências e percepções, o ensino de História se torna mais significativo, contextualizado e capaz de promover o pertencimento, o orgulho identitário e a consciência crítica sobre o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade brasileira.

Além disso, o material contribui diretamente para a construção de uma educação antirracista, ao romper com estereótipos, silenciamentos e abordagens eurocêtricas que historicamente marcaram o ensino de História. Ao valorizar a cultura, as práticas cotidianas, as manifestações culturais, o trabalho, a religiosidade e as formas próprias de organização social do Quilombo Cocalinho – TO, reafirma-se o quilombo como espaço legítimo de produção de saberes e do comprometimento da pesquisa com uma educação antirracista.

Por fim, espera-se que este material de apoio sirva como instrumento pedagógico para professores e estudantes da Educação Básica, fortalecendo práticas educativas que dialoguem com a realidade local e promovam o respeito à diversidade étnico-racial. Que ele contribua para formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e orgulhosos de sua identidade, reconhecendo que ensinar e aprender História, no contexto quilombola, é também um ato de resistência, de afirmação cultural e de construção de um futuro mais democrático e igualitário.





REFERÊNCIAS

ALTERNATIVAS PARA A PEQUENA AGRICULTURA NO TOCANTINS (APA TO); COORDENAÇÃO ESTADUAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DO TOCANTINS (COEQTO). **Os Territórios Quilombolas no Tocantins**. 2. ed. Palmas: APA TO, 2016. Disponível

em: <https://www.campanhacerrado.org.br/images/biblioteca/Os%20territo%CC%81rios%20quilombolas%20no%20Tocantins%20-%20APA-TO.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1988. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

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". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas. Agência Brasil, Brasília, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-07/brasil-tem-76-mil-comunidades-quilombolas-mostra-censo>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 5 jun. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: CEAO/EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-105-1.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016. 112 p. ISBN 978-85-65921-10-7.

SUDRÉ, S. G. S.; CALDEIRA, R.; SIARES, T. D. **Culinária tradicional quilombola: expressões culturais e potencialidades turísticas da Comunidade Cocalinho - Tocantins**. Ágora, v. 23, n. 1, p. 247-264, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15960>. Acesso em: 1 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.



CONCLUSÃO

A priori, a realização desta pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História permitiu não apenas cumprir com os objetivos acadêmicos do programa, mas, sobretudo, consolidar uma prática educativa transformadora na Escola Quilombola Municipal de Tempo Integral Emanuel. Nessa lógica, a elaboração do material didático, enquanto produto educacional, mostrou-se um instrumento potente para articular os saberes acadêmicos com os conhecimentos tradicionais do Quilombo Cocalinho – TO, criando uma pedagogia efetivamente antirracista e contracolonial. A pesquisa-ação, enquanto metodologia engajada, confirmou sua eficácia ao possibilitar que os próprios estudante quilombolas se tornassem autores e intérpretes de suas histórias, construindo coletivamente o conceito de quilombo a partir de suas vivências e percepções.

Além disso, confirmou-se com esta pesquisa que, apesar de algumas melhorias recentes em materiais didáticos as cinco (05) versões analisadas das quatorze (14) disponíveis pelo PNLD 2024-2027 ainda aborda de forma simplória sobre os conteúdos relacionados aos quilombos, identidades quilombolas, resistência negra, história da África, história das populações afro-brasileiras e conteúdos relacionados, e mostra mais o negro escravo, o negro que complementa a história do branco português, do europeu.

Outrossim, há um caminho a percorrer para que os livros de História contemplem de forma inclusiva e detalhada os legados e as narrativas de resistência dos quilombos, da história da África e história das populações afro-brasileiras. Além disso, os professores de História da Educação Básica enfrentam desafios para suplementar ou corrigir as abordagens presentes nos livros didáticos, devido às limitações de tempo, recursos ou formação específica. Dessarte, é necessário um esforço conjunto entre editoras, educadores e formuladores de políticas públicas para garantir que os livros didáticos contribuam efetivamente para uma educação que promova a justiça social e a representatividade histórica no âmbito do ensino de História.

Os “livros didáticos” (Bitencourt, 2018) frequentemente apresentam os quilombos focando apenas em eventos ou figuras históricas específicas, como Zumbi dos Palmares, sem contextualizar adequadamente a importância dessas comunidades na resistência à escravidão e na luta por liberdade e autonomia. Essa superficialidade pode levar os estudantes a uma compreensão fragmentada e reduzida da história afro-brasileira e fugindo de suas realidades, passando a entender os quilombos como processos históricos do passado, esquecendo de relacioná-los com o presente e se fantasiam achando que não existe mais quilombos no Brasil.

Ademais, constatou-se que as representações dos quilombos muitas vezes perpetuam estereótipos negativos, retratando os quilombolas como meros fugitivos ou vítimas, em vez de reconhecer suas capacidades, complexidade cultural e contribuição para a estruturação social do país. Essa narrativa limitada não reflete a riqueza da experiência quilombola e pode contribuir para preconceitos e discriminação.

Com isso, comprovou-se que a maioria dos livros didáticos PNLD 2024-2027 não estão suficientemente alinhados com as diretrizes da BNCC e com os currículos que promovem uma educação antirracista e quilombola e a valorização das contribuições dos afrodescendentes. Esta hipótese sugere que, apesar de algumas tentativas de inclusão, as narrativas presentes nos materiais didáticos não atendem às exigências de uma educação que reflita a diversidade e a pluralidade da sociedade brasileira.

As vozes dos estudantes de revelaram dimensões profundas do que significa ser quilombola hodiernamente, ou seja, no século XXI: um pertencimento que integra afeto, luta, trabalho, cultura e ancestralidade em uma existência comunitária plena. Seus depoimentos por meio dos descritos nos questionários demonstraram que o quilombo não é uma relíquia do passado, mas um projeto civilizatório vivo, onde a resistência se manifesta tanto na defesa política do território quanto na transmissão de geração por geração do Bolo de Puba, na dança do Lindô que conquista o Brasil, e no Pagode Quilombola que guarda a sabedoria dos mais velhos. A escola, nesse contexto, mostrou-se um espaço crucial de empoderamento, onde a educação formal dialoga com os saberes tradicionais para formar novas lideranças conscientes de seus direitos e orgulhosas de suas origens.

O material didático produzido a partir de um "Apoio Didático" que ora se conclui, representa, portanto, mais que um produto acadêmico, sendo uma ferramenta de reparação histórica que coloca os quilombolas como sujeitos de sua própria narrativa. Desejo profundamente que este trabalho possa inspirar outros educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural brasileira inclusive os quilombos que vivem uma luta árdua e inegociável por espaços e pelos seus direitos, transformando as salas de aula em espaços de diálogo intercultural e as comunidades quilombolas em fontes vivas de conhecimento. Dessarte, que a história de Cocalinho – TO, agora registrada e sistematizada, continue ecoando como testemunho de que a educação, quando comprometida com o Estado Democrático de Direito, pode ser de fato um instrumento de libertação e resistência.

FONTES DE PESQUISA

ALVES, Alexandre; FAGUNDES, Letícia. **História SuperAÇÃO!** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2024. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

CARDOSO, Maurício; NINA, Priscila. **Jornadas Novos Caminhos - História:** 7º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens: História** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2024. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

KARNAL, Leandro et al. **Viver História com Leandro Karnal** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

MODERNA (Ed.). **Araribá Conecta: História** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2023. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

MODERNA (Ed.). **Expedições da História: História** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2023. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

MODERNA (Ed.). **Se Liga na História** - 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2024. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

SARAIVA EDUCAÇÃO (Ed.). **História.doc: História** - 7º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. (Obra aprovada no PNLD 2024-2027).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wesley de Oliveira. **Memórias de Quebradeiras de Coco de Coquelândia-MA: o ensino de história e a formação da consciência histórica**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, Araguaína, 2023.
- ALTERNATIVAS PARA A PEQUENA AGRICULTURA NO TOCANTINS (APA TO); COORDENAÇÃO ESTADUAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DO TOCANTINS (COEQTO). **Os Territórios Quilombolas no Tocantins**. 2. ed. Palmas: APA TO, 2016. Disponível em: <https://www.campanhacerrado.org.br/images/biblioteca/Os%20territo%CC%81rios%20quilombolas%20no%20Tocantins%20-%20APA-TO.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/jeova/Downloads/[toaz.info](https://www.toaz.info)-michael-w-apple-ideologia-e-curriculo-pr_63d74c4532ba8e4609eb5cd871bb6e8f.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.
- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**. 2. ed. Revisão e atualização de Briquet de Lemos. Edição de Luciano Trigo e Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008. E-book. Disponível em: file:///C:/Users/jeova/Downloads/[pdfcoffee.com](https://www.pdfcoffee.com)_a-construao-do-livro-principios-da-tecnica-de-editoracao-emanuel-araujo-z-pdf-free.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIVROS E CONTEÚDOS EDUCACIONAIS (Abrelivros). **Desafios da educação**. São Paulo: Abrelivros, [s.d.]. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/desafios-da-educacao/>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1988. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou O ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- 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". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas.** Agência Brasil, Brasília, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-07/brasil-tem-76-mil-comunidades-quilombolas-mostra-censo>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Seção 1. **Diário Oficial da União**, n. 15, 20 jan. 2006, p. 17. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/01/2006&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=108>. Acesso em: 1 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante de. **Artes da tradição: mestres do povo.** Fortaleza, CE: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 269.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 3 jan. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DISTÂNCIAS ENTRE CIDADES. **Distância entre Araguaína e Santa Fé do Araguaia: 54,89 km em linha reta e aproximadamente 66 km por estrada.** Distâncias entre cidades, 2025. Disponível em: <https://www.distanciasentrecidades.com/distancia-araguaina-a-santa-fe-do-araguaia>. Acesso em: 1 ago. 2025.

DOMINGUES, Petrônio; FREITAS, Iacy. **Para Inglês ver? A Aplicação da Lei nº 10.639/2003.** In: SILVA, A. G. A. da; OLIVEIRA, A. de S.; FONSECA, I. da S. (Org.). A Lei 10.639/03 nas Encruzilhadas da Educação. Campina Grande: Eduapb, 2025.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **As faces de Bakhtin: uma análise discursiva de capas de livros**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 431-448, set./dez. 2015.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 5 jun. 2025.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MACEDO, Jesmary Dantas. **As visualidades indígenas nos livros didáticos de história da educação básica – PNLD (2022-2024) em Colinas do Tocantins-TO**. 2025. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2025.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. "**Remanescentes das Comunidades dos Quilombos**": **memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação**. Iberoamericana: América Latina - Espanha - Portugal, Berlim, ano XI, n. 42, p. 147-160, 2011.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017. 256 p.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Livro didático e cultura da impressão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e175373, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bf9wrmQJ7g8CpGjrjBsrxPt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: CEAO/EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

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

OLIVEIRA, Tainah Myrene de Lima. **Ensino de história entre agulhas e linhas: as narrativas de mulheres bordadeiras de São João dos Patos – MA (2022-2024)**. 2024. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

REIS, Naiane Vieira dos; BARROS, Maria de Fátima Batista; MEDEIROS, Olivia Macedo Miranda de; COSTA, Kênia Gonçalves; DIAS, Ana Cláudia Penha; FEITOSA, Victoria. **"Nós de dentro do território viemos para tensionar": mulheres, territórios e lutas – um caminhar com Fátima Barros**. Revista Escritas, Araguaína, v. 13, n. 1, p. 199–212, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/12901>. Acesso em: 26 maio 2025.

SALLES, Selma dos Santos Dealdina. **Territórios coletivos e ancestralidade: a luta das mulheres quilombolas**. Le Monde Diplomatique Brasil, 9 maio 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/territorios-coletivos-e-ancestralidade-a-luta-das-mulheres-quilombolas/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-105-1.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2015.

SANTOS, Luziane Laurindo dos; VIEIRA, Martha Victor; MEDEIROS, Olivia Macedo Miranda de. **Práticas decoloniais e ensino da História: uma experiência no Quilombo Ilha de São Vicente – TO**. MÉTIS: História & Cultura, Caxias do Sul, v. 22, n. 43, 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/11575>. Acesso em: 26 maio 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016. 112 p. ISBN 978-85-65921-10-7.

SILVA, David Junior de Sousa; PEREIRA, Marcos Paulo Torres; WOSNIAK, Fábio. **Em toda casa há um griot: história, memória e currículo**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2024. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2024/07/Em-toda-casa-ha-um-griot-historia-memoria-e-curriculo.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem**. Revista de Teoria da História, Universidade Federal de Goiás, ano 2, n. 5, p. 177–197, jun. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 156 p. ISBN 978-85-86583-44-5.

SOUSA, Jane Guimarães; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Cantigas de lindô na comunidade remanescente de quilombola de Cocalinho: uma "pisada boa"**. ConTextos Linguísticos, v. 16, n. 35, p. 94-112, 2022. DOI: 10.47456/cl.v16i35.39027. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/39027>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SUDRÉ, S. G. S.; CALDEIRA, R.; SIARES, T. D. **Culinária tradicional quilombola: expressões culturais e potencialidades turísticas da Comunidade Cocalinho - Tocantins**. Agora, v. 23, n. 1, p. 247-264, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15960>. Acesso em: 1 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 26 maio 2025.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Plurais – Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88–103, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2018.v3.n1.88-103. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>. Acesso em: 1 ago. 2025.



APÊNDICE – A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PPGEHIS / PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO



QUESTIONÁRIO I – SOCIO-ECONÔMICO

QUAL O SEU NOME: _____

1 – QUAL A SUA IDADE?

- A () 11 ANOS
B () 12 ANOS
C () 13 ANOS
D () 14 ANOS
E OUTRA: _____

2 – QUAL O SEU GÊNERO?

- A () MASCULINO
B () FEMININO
C OUTRO: _____

3 – COM RELAÇÃO A RAÇA/ETNIA COMO VOCÊ SE IDENTIFICA?

- A () NEGRO (A)
B () BRANCO (A)
C () PARDO (A)
D () INDÍGENA
E () QUILOMBOLA
F OUTRO: _____

4 – QUAL O ESTADO CIVIL DOS SEUS PAIS?

- A () SOLTEIRO (A)
B () CASADOS
C () SEPARADOS (DAS) OU DIVORCIADOS (DAS)
D () VIUVO (A)
E OUTRO: _____

5 – ONDE VOCÊ MORA ATUALMENTE?

- A () CASA CONSTRUÍDA POR TÍTULO
B () CASA DE MADEIRA E TELHA
C () CASA DE MADEIRA E COBERTA POR PALHA
D () CASA DE PAU-A-PIQUE
E OUTRO: _____

6 – VOCÊ MORA ATUALMENTE EM:

- A () CASA PRÓPRIA
B () CASA ALUGADA
C () CASA CEDIDA
D () EM CASA DE PARENTE
E () OUTRO: _____

7 – QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?

- A () UMA
B () DUAS
C () TRÊS
D () DE QUATRO A SEIS
E () MAIS DE SEIS

8 – VOCÊ OU SEUS PAIS TRABALHAM?

- A () VOCÊ TRABALHA
B () OS PAIS TRABALHAM

9 – VOCÊ TEM IRMÃOS?

- A () NÃO
B () SIM, QUANTOS? _____

APÊNDICE – B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PPGEHIS / PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO



QUESTIONÁRIO II – SOCIAL - QUILOMBO

QUAL O SEU NOME: _____

1 – O QUE É QUILOMBO PARA VOCÊ?

2 – O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE SER QUILOMBOLA?

3 – VOCÊ SE CONSIDERA UM QUILOMBOLA? SE SIM, DESCREVA COMO VOCÊ SE SENTE E SE VER NO SEU QUILOMBO:

4 – VOCÊ PARTICIPA DAS AÇÕES CULTURAIS DO QUILOMBO COCALINHO? SE SIM, DESCREVA QUAIS SÃO:

5 – COMO VOCÊ DESCREVE O QUILOMBO COCALINHO?

6 – VOCÊ FAZ PARTE DA DANÇA DO LINDÔ INFANTIL? SE SIM, RELATE SUA EXPERIÊNCIA:

7 – FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA A FORMA COMO VOCÊ ENXERGA O QUILOMBO EM SUA SOCIEDADE:

APÊNDICE – C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PPGEHIS / PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO



QUESTIONÁRIO FINAL III – ESTUDANTE

Estudante: _____
Série/turma: _____

QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK – RELATOS E REFLEXÕES DOS (AS) EDUCANDOS (AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

1 – Depois das discussões com o pesquisador, o que você aprendeu sobre o quilombo Cocalinho em Santa Fé do Araguaia – TO?
