



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

FACULDADE DE HISTÓRIA

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARIANA ARCHANJO SOARES

**O QUILOMBO VÓ RITA – TRINDADE – GO: UMA PROPOSTA DE TOUR
VIRTUAL NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana Archanjo Soares

3. Título do trabalho

O QUILOMBO VÓ RITA - TRINDADE-GO: UMA PROPOSTA DE TOUR VIRTUAL NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 10/11/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Archanjo Soares, Discente**, em 11/11/2025, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5777452** e o código CRC **28FE05C9**.

MARIANA ARCHANJO SOARES

**O QUILOMBO VÓ RITA – TRINDADE – GO: UMA PROPOSTA DE TOUR
VIRTUAL NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS**

Projeto de Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Área de Concentração: Ensino de História

Orientador (a): Professor(a) Doutor(a) Cristiano Nicolini

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOARES, MARIANA ARCHANJO SOARES
O QUILOMBO VÓ RITA – TRINDADE – GO: UMA PROPOSTA DE
TOUR VIRTUAL NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS
[manuscrito] / MARIANA ARCHANJO SOARES SOARES. - 2025.
C, 100 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. CRISTIANO NICOLINI.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em
Ensino de História, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de
figuras.

1. Educação Patrimonial; . 2. Tour Virtual.. 3. Ensino de História; . 4.
Quilombo Vó Rita; . 5. Patrimônios Sensíveis; . I. NICOLINI, CRISTIANO
, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 064/2025 da sessão de Defesa da **Dissertação de MARIANA ARCHANJO SOARES**, que confere o título de **MESTRA em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s seis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir da(s) 14h00min, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**O QUILOMBO VÓ RITA - TRINDADE-GO: UMA PROPOSTA DE TOUR VIRTUAL NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistória/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Willian Junior Bonete (UFPE)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Josias José Freire Junior (ProfHistória/PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **seis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 10/11/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 10/11/2025, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josias Jose Freire Junior, Coordenador Substituto**, em 11/11/2025, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5716461 e o código CRC 42C68278.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Thiago Henrique, Maria Luiza e João Miguel, que são minha maior inspiração, motivação, luz em cada dia difícil e razão para nunca desistir.

À minha mãe, Ana Maria, e ao meu pai, Lourenço, por todo amor, educação, exemplo de força e de fé me trouxeram até aqui.

Ao meu marido, Thiago sonhar meus sonhos e torná-los nosso, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo, incentivo e paciência em toda essa árdua caminhada.

Sem vocês, este sonho não faria sentido.

A vocês, minha eterna gratidão e todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me fortalecer durante todo o processo de pesquisa e escrita, onde encontrei força, sabedoria e conforto. Senhor, obrigada por me sustentar e me fazer acreditar, quando meu coração entrava em dúvidas e meu corpo não aguentava, foi o senhor que sustentou, me ajudando a ser forte o suficiente para vencer mais esse ciclo da minha trajetória acadêmica e pessoal. A minha família, agradeço por ser meu porto seguro, aqueles com quem sempre posso contar independentemente da situação. A vocês, Ana Maria Archanjo Soares e Lourenço Martins Soares, minha mamãe e papai que tanto amo e admiro, que mesmo diante das dificuldades não deixam de apoiar e me encher de esperança que vou alcançar todos os meus objetivos. Agradeço de todo meu coração aos meus três filhos, Thiago Henrique Sales Archanjo, Maria Luiza Sales Archanjo e João Miguel Sales Archanjo, por serem meu combustível diário na busca por crescer e por entenderem os momentos de ausência e as privações de tempo durante essa caminhada. Gratidão imensa também ao meu marido, Thiago Rodrigues Sales, meu companheiro, amigo e eterno namorado, do qual também privei muito do meu tempo. Obrigada pelo apoio, incentivo e por sempre estar comigo e com nossos filhos, cuidando da nossa família. Obrigada por me dar forças nas vezes que deu vontade de desistir. Aqui deixo meus sinceros e profundos agradecimentos a todos por sempre seguraram minha mão! Amo vocês! A todos os amigos e demais familiares que me apoiaram e me direcionaram pensamentos positivos meus agradecimentos. Agradeço a minha equipe de trabalho, em especial o professor Sérgio Sanches pelo apoio em todos os momentos. Gratidão imensa também é o que tenho pelo querido professor Dr. Cristiano Nicolini, uma pessoa maravilhosa e um profissional excelente, com um jeito único, que dispensa comentários. Uma pessoa que tenho a honra e alegria de chamar de orientador, agradeço a paciência por me atender de prontidão em todas as dúvidas e anseios, independente do horário e dia da semana. Obrigada por tudo, mas principalmente por sempre me incentivar a continuar. Agradeço ao professor Pablo Lisboa do Digital Lab por tornar viável o tour virtual e aos demais professores do programa em Ensino História do PROFHISTÓRIA - UFG em especial a professora Dr^a Sônia Maria de Magalhães então coordenadora do curso em 2023 pelo acolhimento e cuidado, ela foi imprescindível na minha caminhada dentro mestrado. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos, o financiamento proporcionado viabilizou o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo pra a participação em eventos científicos e a aquisição de materiais essenciais para a execução deste projeto. O fomento recebido foi essencial para a execução das etapas previstas, contribuindo

significativamente para o avanço científico e para a formação acadêmica proporcionada por este trabalho.

Uma Educação Patrimonial que parta da diferença e da interculturalidade precisa ser aguerridamente defendida. Não é possível mais se admitir uma educação que reproduza a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser.

Átila Bezerra Tolentino

RESUMO

Esta dissertação investiga o Quilombo Vó Rita, localizado em Trindade-GO, e apresenta uma proposta de tour virtual como estratégia de ensino de História na perspectiva dos patrimônios sensíveis. O estudo tem como objetivo problematizar o processo de educação patrimonial na rede pública municipal, evidenciando como o reconhecimento e a valorização de patrimônios imateriais, particularmente aqueles vinculados à resistência e identidade afro-brasileira, podem contribuir para a aprendizagem histórica pluriperspectivada e para a promoção da justiça social. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Scifoni, Florêncio e Tolentino (educação patrimonial), Lima e Meneghello (patrimônios sensíveis), Nora (memória) e Alves (ensino de História e realidade virtual), dialogando com pesquisas correlatas, mas destacando-se pela abordagem inédita de um tour virtual em um contexto quilombola urbano. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória, bibliográfica e de campo, desenvolvida a partir de visitas e entrevistas na comunidade, levantamento histórico e produção do tour virtual, hospedado em plataforma digital interativa. Os resultados indicam a persistente invisibilidade social e histórica do Quilombo Vó Rita, mesmo após seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares em 2009, e revelam que a educação patrimonial, quando articulada a recursos digitais, amplia o acesso a narrativas silenciadas, fortalece o sentimento de pertencimento e possibilita experiências imersivas que estimulam o respeito à diversidade cultural. Conclui-se que o tour virtual constitui um produto educacional inovador, capaz de integrar saberes tradicionais e tecnologias digitais, favorecendo o diálogo intercultural, a valorização das memórias locais e a inserção das comunidades quilombolas no cenário educacional e patrimonial brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Patrimônios Sensíveis; Quilombo Vó Rita; Ensino de História; Tour Virtual.

ABSTRACT

This dissertation investigates the Quilombo Vó Rita, located in Trindade, Goiás, Brazil, and presents a proposal for a virtual tour as a history teaching strategy from the perspective of sensitive heritage. The study aims to problematize the process of heritage education in the municipal public school system, highlighting how the recognition and appreciation of intangible heritage—particularly those linked to Afro-Brazilian resistance and identity—can contribute to multiperspective historical learning and the promotion of social justice. The theoretical framework draws on authors such as Scifoni, Florêncio, and Tolentino (heritage education), Lima and Meneghello (sensitive heritage), Nora (memory), and Alves (history teaching and virtual reality), engaging with related research but standing out for its unprecedented approach to a virtual tour in an urban quilombola context. Methodologically, this is a qualitative, descriptive, exploratory, bibliographic, and field research, developed through visits and interviews within the community, historical surveys, and the creation of a virtual tour hosted on an interactive digital platform. The results indicate the persistent social and historical invisibility of the Quilombo Vó Rita, even after its recognition by the Fundação Cultural Palmares in 2009, and reveal that heritage education, when articulated with digital resources, expands access to silenced narratives, strengthens the sense of belonging, and enables immersive experiences that foster respect for cultural diversity. It is concluded that the virtual tour constitutes an innovative educational product, capable of integrating traditional knowledge and digital technologies, fostering intercultural dialogue, valuing local memories, and promoting the inclusion of quilombola communities within the contemporary Brazilian educational and heritage landscape.

Keywords: Heritage Education; Sensitive Heritage; Quilombo Vó Rita; History Teaching; Virtual Tour.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFG	Universidade Federal de Goiás (UFG)
GO	Goiás (GO)
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
IPHAN	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI)
INCR	Inventário Nacional de Referências Culturais (INCR)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
FCP	Fundação Cultural Palmares (FCP)
MEC	Ministério da Educação (MEC)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Medalhão de Barro da Santíssima Trindade que deu origem à trajetória de fé em Goiás.....	23
Figura 2- Visita a Associação Quilombola.....	38
Figuras 3 e 4 - Desfile organizado pela escola Padre Renato no Dia da Consciência Negra.....	39
Figura 5 – Fachada da Associação Quilombola Vó Rita, onde morava Preta.....	44
Figura 6 – Fachada da casa da Família Quintiliano, onde mora Marta.....	45
Figura 7 – Fachada da Casa dos descendentes da Vó Rita onde mora Neide e Ilda.....	45
Figuras 8 e 9– Fotos dentro da Associação Quilombola Vó Rita.....	46
Figura 10 – Casa dos descendentes da Vó Rita.....	46
Figura 11 – Foto da Vó Rita.....	48
Figura 12 – Cordão confeccionado pela Vó Rita.....	48
Figura 13 – Vestido que pertenceu a Vó Rita.....	48
Figura 14 – Hilda Alves de Oliveira é uma das filhas da Vó Rita.....	49
Figura 15 – Hilda está benzendo Marta.....	49
Figura 16 – Cordão de São Francisco.....	49
Figura 17 – Família da Vó Rita, trazendo os pertences para Trindade no lombo do carro de boi.....	50
Figura 18 – Maria Madalena Quintiliano, mãe da Marta Quintiliano.....	51
Figura 19 – Maria das Virgens Oliveira uma das filhas de Vó Rita.....	51
Figura 20 – Córrego do Barro Preto.....	51
Figura 21 – Neide Alves de Oliveira Leite, neta da Vó Rita, filha da Hilda.....	52
Figura 22 – Luzia de Fátima Basilio, conhecida como “Preta”.....	52
Figura 23 e 24 – Marta Quintiliano, Presidenta do Quilombo Vó Rita.....	53
Figura 25 – Ana Beatriz Souza Oliveira.....	54
Figura 26 – Jandira Alves Feitosa, sobrinha da Vó Rita.....	54
Figura 27 – Donizete Rodrigues.....	55
Figura 28 – Reginaldo Lopes dos Santos.....	55
Figura 29 – Luana Oliveira Leite e Ana Liz Oliveira.....	56
Figura 30 – Página inicial do <i>site</i> do <i>Digital Lab UFG</i>	89
Figura 31 – Tela de apresentação da Associação Quilombola Vó Rita.....	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da região entre o trevo de Goiânia até a Basílica do Divino Pai Eterno em Trindade.....	24
Mapa 2 – Localização dos Quilombos em Goiás.....	35
Mapa 3 – Localização das casas/núcleos das três famílias que formam o Quilombo.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – descrição dos ícones de navegação.....	90
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O QUILOMBO VÓ RITA NO CONTEXTO DE TRINDADE- GO.....	21
2.1. As narrativas tradicionais sobre Trindade - GO, a <i>capital da fé</i>	21
2.2. Quilombos	27
2.3. Quilombos em Goiás.....	32
2.4. O quilombo Vó Rita na História local e regional	37
2.5. Sujeitos, lugares e objetos que narram o quilombo Vó Rita.....	43
2.6. Relação da História dos quilombos com a legislação e a educação étnico-racial.....	59
3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS.....	70
3.1. A dimensão patrimonial na história do ensino de História no Brasil.....	70
3.2. Educação patrimonial e aprendizagem histórica pluriperspectivada.....	73
3.3. <i>Patrimônio Sensível</i> e Educação Patrimonial.....	78
3.4. Conexões entre a linguagem digital e a educação patrimonial: do sensível ao digital.....	81
4 TOUR VIRTUAL.....	85
4.1. Tour Virtual como possibilidade de Ensino e Aprendizagem Histórica.....	85
4.2. Descrição do produto: <i>site do Tour Virtual do Quilombo Vó Rita</i>	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS,.....	91
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo.

Sonia Rampim Florêncio

Ao longo da minha caminhada como professora da Educação Básica em escolas particulares, sempre gostei de realizar visitas aos museus e muitas vezes chamei esses momentos de passeio, até mesmo para animar as turmas. A experiência nos mostrou que, ao apostarmos no potencial crítico e criativo dos adolescentes, abrimos portas e janelas para o conhecimento, uma vez que criamos laços de cumplicidade e ampliamos a interação entre o professor e os estudantes, com suas memórias, histórias e vontade de pensar e agir sobre o mundo em que estão inseridos. Quando assumi o concurso da Rede Municipal da cidade de Trindade - GO e fui modulada em uma escola da periferia, na Região Leste da cidade, me deparei com uma realidade muito diferente daquela vivenciada por quase duas décadas como professora da Educação Básica da rede particular.

Trindade tem uma peculiaridade: a cidade é “dividida” nas regiões centro e leste¹, e durante muito tempo o acesso dos moradores entre essas duas áreas era muito difícil, o que gerou isolamento/distanciamento. Às vezes, eu ouvia de alunos frases como “hoje vou em Trindade”, enunciado que exemplifica a distância geográfica vivenciada pelos moradores da região, mas também afetiva e de memória. Alguns alunos não conheciam nem os pontos turísticos da cidade e não tinham o hábito de fazer visitas aos museus, nem mesmo os da cidade. Essa situação me trouxe uma inquietação: por que os alunos de periferia não têm acesso ao conhecimento acumulado historicamente e disponibilizado pelos museus?

A educação patrimonial é um importante capital cultural para ampliar a visão dos estudantes, servindo como subsídio para indicar as diferentes maneiras pelas quais a cultura reflete e atua sobre as condições de vida dos indivíduos. De acordo com Tolentino (2012, p. 24): “Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações.” Assim, na educação patrimonial as ações educativas não se limitam às atividades pontuais, isoladas e descontínuas; pelo contrário, elas têm caráter processual.

¹ No mapa da página 24 é possível identificar a região leste de Trindade como aquela que circunda o local no mapa identificado como Dona Iris.

Em suma, o processo educacional é mais amplo do que a escolarização e não se restringe ao espaço institucionalizado, somando-se a isso a participação dos sujeitos nos contextos culturais. Assim, o museu torna-se um instrumento a mais nesse processo, e a educação patrimonial contribui para a formação dos indivíduos no que tange à identificação e à preservação de suas referências culturais. Nessa perspectiva, Scifoni (2012, p. 32) considera que “as estratégias de Educação Patrimonial não podem ser entendidas como coisa em si mesma, separadas de uma discussão anterior e necessária: a das práticas educativas e de uma concepção de Educação”. Então, os processos educacionais, sendo formais ou informais, devem sempre primar pela construção dialógica, reflexiva e coletiva dos envolvidos, numa ampla e democrática estruturação de conhecimentos e reconhecimentos acerca de suas referências patrimoniais para a transformação da realidade.

A epígrafe de Sonia Rampim Florêncio destaca a Educação Patrimonial como conceito basilar para a valorização da diversidade cultural e afirmação das diferentes formas de ser e estar no mundo. Essa reflexão conecta-se diretamente ao presente estudo, pois evidencia que a educação patrimonial não se limita à conservação material dos bens culturais, mas se amplia ao reconhecimento das memórias, saberes, histórias e identidades coletivas.

A construção de um *Tour Virtual*, nesse sentido, se configura como um recurso contemporâneo para reafirmar a identidade quilombola, fortalecer o sentimento de pertencimento da comunidade e permitir que diferentes públicos tenham acesso às suas narrativas e patrimônios culturais. Assim, contribui para a visibilidade e valorização de suas tradições, resistências e modos de vida, reafirmando sua existência no mundo digital e no mundo físico.

Além disso, o *Tour Virtual* possibilita a prática da alteridade, pois quem acessa o material é convidado a reconhecer, respeitar e valorizar uma realidade diferente da sua própria, mas igualmente legítima e rica de significados. Dessa forma, a epígrafe de Florêncio reforça a importância de ações educativas que ampliem a percepção de patrimônio como um direito cultural e como instrumento para promover a justiça social e a dignidade dos grupos historicamente marginalizados.

Esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva (busca descrever um fenômeno já conhecido e estabelecido, educação patrimonial) e exploratória (busca explorar um tema pouco conhecido ou pouco estudado, visando compreender melhor o problema e formular hipóteses para futuras pesquisas, com a criação do *Tour Virtual*). Esta investigação também é bibliográfica, já que pretende analisar e discutir autores relacionados aos estudos da educação patrimonial, caracterizando uma proposta diferenciada para se pensar a abordagem da temática nas aulas de

História; e, por fim, é uma pesquisa de campo, pois foi desenvolvida a partir de visitas a uma comunidade quilombola. Nosso objetivo, nesta dissertação, é problematizar o processo de educação patrimonial na rede pública do município de Trindade, evidenciando a aprendizagem a respeito dos patrimônios sensíveis e a relação com esses espaços através da criação de um *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita*.

A cidade de Trindade, em Goiás, município situado a 18 quilômetros da capital do estado, Goiânia, na mesorregião centro-oeste do estado de Goiás. É amplamente reconhecida como a “capital da fé”, devido à sua forte tradição religiosa e ao renomado Santuário do Divino Pai Eterno. No entanto, além dessa narrativa dominante, existem outras histórias que compõem o tecido social e cultural da região, como a da comunidade quilombola Vó Rita. Essa comunidade, cuja sede está localizada no Setor Bela Vista, foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2009 e representa a resistência e a preservação de saberes ancestrais afro-brasileiros em meio ao crescimento urbano de Trindade.

Atualmente, a presidente do Quilombo é Marta Quintiliano. Decidimos realizar essa pesquisa após percebermos a invisibilidade dessa comunidade, já que perguntamos sobre a sua existência a vários servidores da rede municipal de educação do município, a moradores da cidade e alunos e nenhuma dessas pessoas a conhecia. Dessa forma, sentimos a necessidade desse (re)conhecimento para além dos sujeitos envolvidos pois, mesmo após 15 anos, a população do município ainda não estava sequer informada acerca dessa (re)sistência dos quilombolas em sua história. A história do Quilombo Vó Rita está entrelaçada com a trajetória de sua matriarca, que migrou da Bahia para Goiás a pé, estabelecendo-se na região e construindo uma comunidade baseada em laços familiares, trabalho coletivo e tradições culturais.

Além disso, discutimos o tema na perspectiva dos *patrimônios difíceis* que, segundo Meneghello (2020; 2014), remetem a locais associados ao sofrimento, à exceção, encarceramento, segregação, punição e morte. No entanto, apesar dessa identificação, queremos dialogar com o conceito de *patrimônios sensíveis*, para valorizar a dimensão da resistência e da identidade do *Quilombo Vó Rita* no passado e no presente.

Para essa pesquisa utilizamos como fundamentação teórica os estudos sobre educação patrimonial (Scifoni, 2017; Florêncio, 2015); memória (Nora, 1993); patrimônios sensíveis (Lima, 2018) e para fundamentar a elaboração do produto digital, recorreremos aos estudos sobre a relação entre ensino de história e realidade virtual (Alves, 2020).

Alguns estudos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Mestrado Profissional discutem a questão dos museus virtuais e a educação patrimonial. Oliveira (2022) aborda o processo de construção do Museu Virtual de Ceilândia - DF como possibilidade para

o ensino de História e Duarte (2020) discute o conhecimento Histórico Escolar e Educação Patrimonial no Museu Memorial da Balaiada. Encontramos algumas pesquisas relacionadas à educação patrimonial, porém nenhuma diretamente ligada a um museu quilombola. Não obtivemos nenhum resultado quando digitamos, na busca, o termo *patrimônios sensíveis e memórias invizibilizadas*. Além disso, o *Tour Virtual* também pode ser apontado com um produto inédito nas pesquisas do ProfHistória.

Através dessa investigação esperamos que estudantes e docentes do município de Trindade (re)conheçam esse território, valorizando a sua história, seus saberes e conhecimentos elaborados historicamente. Além disso, pretendemos mostrar como a educação patrimonial pode ampliar a percepção dos alunos e impactar positivamente no processo de valorização e preservação de patrimônios sensíveis. Nesse ponto identificamos a relevância do estudo para além do contexto da educação básica, alcançando a sociedade como um todo.

Organizamos esta dissertação em três capítulos. O capítulo 1, “O *Quilombo Vó Rita* no contexto de Trindade GO”, tem o objetivo de apresentar as narrativas tradicionais sobre Trindade - GO, definir o conceito de quilombo, bem como situar o *Quilombo Vó Rita* no contexto da pesquisa. O capítulo 2, “Educação patrimonial e ensino de história na perspectiva dos patrimônios sensíveis”, discute a dimensão patrimonial na história do ensino de História no Brasil, a educação patrimonial e a aprendizagem histórica pluriperspectivada e as conexões entre a linguagem digital e a educação patrimonial. O capítulo 3, “*Tour Virtual do Quilombo Vó Rita*”, apresenta a *Tour Virtual* enquanto possibilidade de ensino e aprendizagem histórica, o processo de elaboração, o produto digital *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita* e as possibilidades de seu uso na escola e no ensino de História.

No contexto educacional, a valorização de patrimônios sensíveis, como o Quilombo Vó Rita, é fundamental para promover uma aprendizagem histórica pluriperspectivada. A educação patrimonial, nesse sentido, atua como uma ferramenta para reconhecer e integrar as diversas narrativas que compõem a identidade local e nacional, contribuindo para uma formação mais inclusiva e crítica dos estudantes.

Este trabalho propõe-se a explorar o Quilombo Vó Rita no contexto de Trindade-GO, destacando sua importância histórica e cultural, e a discutir como a educação patrimonial pode ser empregada para potencializar o ensino de história. Além disso, será apresentado como parte propositiva que visa proporcionar uma experiência imersiva e sensível no patrimônio da comunidade, conectando saberes tradicionais às tecnologias digitais. A pesquisa está registrada no Comitê de Ética e Pesquisa Universidade Federal de Goiás (UFG) sob o Certificado de

Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) da Plataforma Brasil com o número
74752623.8.0000.5083

2 O QUILOMBO VÓ RITA NO CONTEXTO DE TRINDADE - GO

O quilombo era a demonstração de que a liberdade era uma conquista possível, mesmo dentro de um sistema que negava a humanidade do negro.

Clóvis Moura

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o *Quilombo Vó Rita* no contexto de Trindade, estado de Goiás, Brasil. Para isso, apresentamos as narrativas tradicionais sobre o município, conhecido como *a capital da fé*, bem como os trabalhos realizados sobre esta temática. Em seguida, definimos o conceito de *quilombo* e sua historicidade no estado de Goiás. Em seguida, situamos o *Quilombo Vó Rita* no contexto da pesquisa, além de mostrar os sujeitos que narram a história daquele local. Por fim, estabelecemos uma relação entre a história dos quilombos, a legislação e a educação étnico-racial.

Na próxima seção apresentamos as narrativas tradicionais sobre Trindade - GO, a *capital da fé*.

2.1. As narrativas tradicionais sobre Trindade - GO, a *capital da fé*

Trindade é um município brasileiro do estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. Pertence à mesorregião do Centro Goiano e à microrregião de Goiânia e localiza-se a oeste da capital do estado. Com uma área de aproximadamente 719 km², segundo o *site* do Jornal G1 Trindade é o 9º município mais populoso do estado goiano, com 142.431 habitantes, conforme estimativas de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentre algumas das festividades católicas brasileiras, destaca-se a *Festa do Divino Pai Eterno*, realizada anualmente, no final do mês de junho e início do mês de julho, na cidade. Trata-se de uma festividade religiosa considerada uma manifestação cultural de ampla dimensão, de valor inestimável, que reúne mais de 3 milhões de fiéis e romeiros nos dez dias de festa. Este evento tem como principal símbolo de representação uma medalha, com a imagem da Santíssima Trindade coroando a Virgem Maria, encontrada por um casal de lavradores em meados de 1840. A partir desse período, começou a acontecer um culto doméstico em uma

pequena capela construída na casa do casal de lavradores; fiéis relataram milagres recebidos e logo toda a comunidade de Barro Preto, atual cidade de Trindade, estava envolvida com a festividade.

Figura 1 - Medalhão de Barro da Santíssima Trindade que deu origem à trajetória de fé em Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto tirada em 28 de maio de 2025.

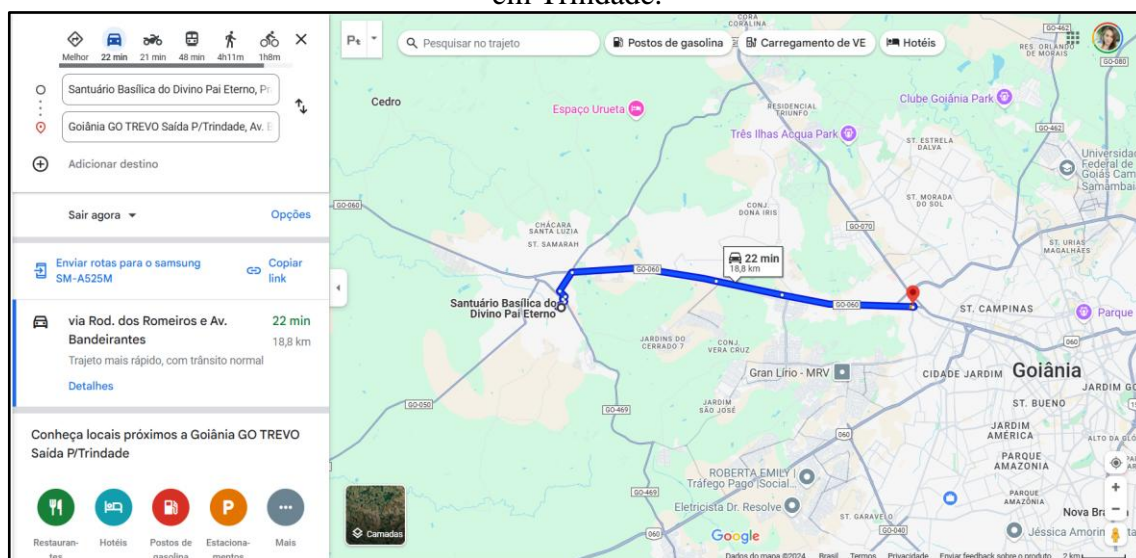
O Arraial de Barro Preto deixou de ser identificado com esse nome em 12 de março de 1909, quando foi criado o distrito de Barro Preto e o seu nome foi alterado para Trindade. Até o ano de 1920, a localidade era um arraial de Campininhas de Goiás, hoje um bairro de Goiânia, capital do Estado de Goiás, e era mais conhecida como Barro Preto (Reinato, 2009). Os primeiros fiéis e moradores do Arraial do Barro Preto tornaram-se devotos da Santíssima Trindade, de tal maneira que, em 1854, o próprio arraial já era conhecido pelo nome de Santíssima Trindade do Barro Preto. A *Festa do Divino Espírito Santo* foi trazida ao Brasil pelos portugueses e até hoje ocorre em várias cidades de todo o país. É um importante marco catalisador da doutrina da fé católica e, por esse motivo e por seu caráter de antiguidade, gera um número muito grande de práticas e diferentes ações de preservá-las.

Atualmente, a *Romaria do Divino Pai Eterno*, conhecida como *Festa de Trindade*, alcança uma dimensão significativa no país e compreende um misto de atividades relacionadas à conjuntura religiosa e popular. A festa é conhecida, principalmente, pela Romaria realizada na Rodovia dos Romeiros, localizada na GO-060, interligando as cidades de Goiânia a Trindade. O percurso da peregrinação compreende um total de 18 quilômetros de caminhada a pé, a qual passa a ser percorrida pelos diversos romeiros antes e ao longo dos dez dias festivos, mas continua mesmo após esse período. Nesse contexto, o caminho é composto de vários elementos, como barracas de apoio aos romeiros, comércios temporários, além de contemplar grandes painéis que simbolizam as estações da Via-Sacra. Nos pontos de paradas dos romeiros, o artista Omar Souto pintou cenas da Paixão de Cristo e esse trabalho consolidou a Rodovia dos Romeiros como a maior galeria a céu aberto do mundo (Almeida, 2020).

Nesse sentido, a festa engloba a realização de missas, novenas, batizados, casamentos, romaria de carros de boi, parque de diversões, shows e danças. Cabe destacar que um dos elementos marcantes dessa festividade são as barracas de comércio, um atrativo de diferentes públicos, em decorrência da diversidade de produtos que são comercializados no período da festividade, como bijuterias, confecções e produtos de utilidade doméstica. Além disso, ocorrem grandes shows, como, por exemplo, no dia 25 de junho de 2023, o “Rei Roberto Carlos” realizou uma apresentação gratuita na cidade.

A *Festa do Divino*, em Trindade, é uma manifestação popular que envolve significativamente a comunidade local por ser um importante momento de agregação e sociabilidade. Em todos os momentos festivos há a presença de várias pessoas: os romeiros, os cavaleiros, muladeiros, os carreiros e os servidores da prefeitura que trabalham na festa. As comemorações ao Divino não são restritas a um espaço, abarcando várias localidades: casas, ruas, igrejas, fazendas, envolvendo o espaço urbano e o rural. O tempo da festa também é variado, pois contempla todo um período festivo em que se deve considerar a preparação, a realização e a desativação. Essa etapa abarca, ainda, a baixa temporada em que, pontualmente, a festa promove ações visando a preparação para nova edição. Quando acessamos o aplicativo *maps* do Google, esse é o percurso que identifica o trajeto entre o trevo de Goiânia até a basílica do Divino Pai Eterno, em Trindade.

Mapa 1 – Localização da região entre o trevo de Goiânia até a Basílica do Divino Pai Eterno em Trindade.



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 1 nov. 2024.

Em Trindade, na devoção ao Divino Espírito Santo, a festa de Pentecoste é o referencial não só para a comunidade local, mas para Goiás e o Brasil. Tal tradição festiva pode ser compreendida como patrimônio trindadense, partindo da concepção de que a categoria patrimônio “[...] não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico e na Idade Média, sendo que a modernidade ocidental apenas impõe os contornos semânticos específicos, assumidos por ela” (Gonçalves, 2003, p. 22). Durante muito tempo, a noção de patrimônio confundiu-se com a de propriedade, a ampliação deste conceito ocorreu por influência inglesa com a concepção de *heritage*, forte influenciadora do que seria, no Brasil, o patrimônio imaterial (Idem).

A política do patrimônio imaterial, no Brasil, fez com que a *Festa do Divino*, devido a sua importância como manifestação cultural, recebesse, em 2016, o registro na categoria celebração, tornando-a um patrimônio institucionalizado e deixando de ser apenas um patrimônio local. De acordo com o Parecer nº 073/2016/DIP/ IPHAN/MinC, que registrou o evento no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a *Romaria dos Carros de Boi da Festa do Divino Pai Eterno de Trindade* ocorre desde o século XIX, promovendo um “grande afluxo de pessoas para Trindade” (Parecer, nº 073/2016... p. 9); esses romeiros vêm de diversas cidades do país.

Assim, far-se-á necessário conceituar a noção de patrimônio cultural material e imaterial, já que esta temática faz parte desta pesquisa. No mesmo sentido, também, é necessário compreender como as comunidades locais entendem seus saberes e fazeres como patrimônios e, dessa forma, garantem a todos os bens culturais, a identidade e o sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Apesar de já constar na Constituição de 1989 uma concepção mais ampla de patrimônio nacional, alargando seu sentido para além dos monumentos de pedra e cal, o processo de definição do que seria esse patrimônio intangível só tem início quando o IPHAN cria normas para seu efetivo reconhecimento, por meio do Decreto nº. 3.551, de 04/08/2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), bem como consolidou o Inventário Nacional de Referências Culturais (INCR). É importante destacar que essa política está em consonância com a Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006.

Nesta última década, em decorrência das políticas públicas formuladas pelo IPHAN, diversos bens da então denominada “cultura popular” foram reconhecidos como patrimônio imaterial do Brasil, a exemplo do *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*, *Ofício das Baianas de Acarajé*, *Jongo do Sudeste*, *Frevo*, *Feira de Caruaru*, *Tambor de Crioula do Maranhão*, *Roda de Capoeira*, dentre outros. Todos esses bens, para serem reconhecidos, passaram por um processo de inventário cultural, que consiste num sistemático trabalho de levantamento do saber acumulado sobre o bem, assim como na produção de novos saberes e sistemática documentação do mesmo.

Apesar de Trindade ser amplamente reconhecida como a “capital da fé”, devido à reconhecida Festa do Divino Pai Eterno, que atrai milhões de romeiros anualmente, a cidade também é marcada pelo sincretismo religioso e pela presença de uma comunidade quilombola. O Quilombo Vó Rita, por exemplo, destaca-se como um espaço de resistência e preservação de saberes ancestrais, coexistindo com as manifestações católicas predominantes. Essa convivência evidencia a pluralidade cultural de Trindade, onde tradições afro-brasileiras e católicas se entrelaçam, enriquecendo o patrimônio imaterial da região. A presença do quilombo não apenas reforça a diversidade cultural local, mas também convida a uma reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar todas as expressões culturais que compõem a identidade da cidade.

Na próxima seção, conceituamos o termo quilombo, propondo uma imersão na história e na presença contemporânea das comunidades quilombolas em Goiás, com ênfase no

Quilombo Vó Rita, situado em Trindade. Além de abordar as narrativas tradicionais sobre a cidade, consideramos importante falar sobre os quilombos em Goiás e o papel específico da comunidade aqui analisada na história local e regional. Além disso, serão explorados os sujeitos, lugares e objetos que narram a história do quilombo, bem como a relação entre a sua história, a legislação e a educação étnico-racial. Ao destacar essas dimensões, busca-se compreender como a memória e a identidade quilombola são preservadas e transmitidas, contribuindo para uma visão mais ampla e inclusiva da história de Trindade e do estado de Goiás.

2.2. Quilombos

Falar sobre os quilombos no Brasil, entendidos como comunidades de resistência negra a partir da constituição de redutos de escravizados fugidos, também é discorrer sobre a História do Brasil que, por sua vez, foi marcada por dor e sofrimento. Cabe ressaltar que a inserção do negro nos territórios brasileiro e goiano tem em suas raízes as marcas do violento tráfico dos navios negreiros: “trata-se de uma saga que se cruza com a aventura dos navegadores europeus, principalmente os portugueses, e com a formação do Brasil como país” (Albuquerque, 2006, p. 13). Nesse sentido, por meio das narrativas contadas de geração em geração, ficamos sabendo que Vó Rita é descendente de escravizados que migraram da Bahia para Goiás.

O Quilombo Vó Rita é uma comunidade quilombola ou, como denomina a Fundação Cultural Palmares, comunidade afrodescendente, remanescente das comunidades dos quilombos. Historicamente, há divergência sobre a origem dos quilombos, pois alguns historiadores afirmam que eles são resultantes de inúmeros movimentos de resistência dos cativos que, fugidos, refugiavam-se e organizavam-se em comunidades; outros estudiosos (Munanga; Gomes, 2006) explicam que o quilombo caracteriza-se como uma organização de uma sociedade livre, ou seja, nele havia a presença de negros alforriados. Os quilombolas se articulavam com outras esferas da sociedade, uma vez que eles tinham desenvolvido práticas econômicas integradas às economias locais e “em muitas regiões brasileiras alguns quilombos foram reconhecidos como comunidades camponesas independentes” (Gomes, 2005, p. 382). Não vamos aprofundar sobre as origens dos quilombos, pois essa não é pretensão deste estudo, que busca interpretar e discutir os aspectos socioespaciais do *Quilombo Vó Rita* no âmbito da Educação patrimonial.

Para Gomes (2005), a definição de quilombo surgiu em meados do século XVIII, na legislação ultramarina, e é um conceito variado devido à vastidão de experiências ocorridas no tempo e no espaço. A historiografia teve “[...] pouco ou nenhum interesse sobre o tema,

considerado como fato do passado, ou que emitia interpretações reducionistas de um fenômeno tão vasto e variado no tempo e no espaço” (Nascimento, 1985 *apud* Ratts, 2006, p. 56). As pesquisas sobre essa temática são recentes no Brasil, apesar do fato de quilombos e quilombolas terem ocupado a atenção de autoridades coloniais e imperiais dos séculos XVII ao XIX e de estudiosos durante todo o século XX (Santos, 2017).

A pesquisa sobre quilombos no Brasil, desenvolvida principalmente a partir do século XX, pode ser dividida em duas vertentes: *culturalista*, na qual os quilombos são compreendidos como formas de resistência cultural contra a opressão dos senhores e preservação da identidade cultural africana; e *materialista*, elaborada sob forte influência do marxismo, que entendia a formação de quilombos como uma forma de luta contra o escravismo no Brasil (Domingues; Gomes, 2013).

O sociólogo Clóvis Moura (1993), importante estudioso do fenômeno da escravidão e dos quilombos, estima que, das 9.500.000 de pessoas negras que tiveram sua imigração compulsória para o continente americano durante o tráfico transatlântico de escravizados, 40% foram destinadas ao Brasil, 6% para a América do Norte, 18% para a América Espanhola, 17% para o Caribe inglês e mais 17% para o Caribe francês. O autor de *Quilombos: resistência ao escravismo* representa o quadro da escravidão negra no Brasil da seguinte forma:

o escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América. Ele percorre um périplo de tempo de quase quatrocentos anos, espalha-se na superfície de um subcontinente e mantém sua estrutura em todo esse imenso território durante esse período. Por outro lado, a quantidade de africanos importados até 1850 mostra como a sociedade escravista conseguiu estabilizar-se e desenvolver-se em decorrência da injeção demográfica permanente que vinha de fora. Ao contrário de outras regiões da América do Sul, como Peru e Colômbia, onde o escravo negro ficou circunscrito a áreas determinadas, regionalizando-se o sistema escravista, aqui fincou pé a escravidão em toda a extensão territorial do que hoje constitui a nação brasileira, marcando a existência de um modo de produção específico, no caso particular, o escravismo moderno (Moura, 1993, p. 13-14).

Assim, o sistema escravista se estabeleceu como forma de trabalho predominante no Brasil Colonial, não só pela quantidade de pessoas escravizadas, mas também pelo tempo - quase quatrocentos anos - em que esse sistema ficou vigente. Diante desse contexto grotesco, a confrontação entre os negros e os senhores, principalmente por conta dos castigos e da exploração, resultou na existência de duas classes absolutamente antagônicas - a dos senhores de escravos e a dos negros explorados. A desumanidade imposta pelo trabalho forçado

repercutia sobre os escravos “[...] pelo mais duro dos regimes de exploração do trabalho” (Gorender, 2016, p. 140).

No Brasil dos senhores de engenho, muitas foram as barreiras que dificultaram o surgimento de uma “consciência de classe” entre os trabalhadores negros escravizados, pois esses, de origens diversas, eram organizados não por suas afinidades, mas por suas diferenças, justamente para evitar a união entre eles. Um dos grandes obstáculos para a mobilização e organização dos escravizados era a questão da dificuldade de comunicação e a falta de interação religiosa, étnica, linguística e cultural entre os africanos escravizados, somado a outros processos de extrema violência produzida pela sociedade escravagista, como se dava o próprio processo de sequestro, isolamento entre os membros da mesma família ou do mesmo vilarejo, afastamento, violência e assassinato nos navios negreiros, durante os transportes (Gorender, 2016).

Mas, longe de ter sido um processo pacífico, a escravidão sempre foi um ato de muita resistência, seja a partir da cultura, por meio de processos envolvendo religiosidade, dança, canto, lendas e histórias, mantendo viva uma ancestralidade, seja via atos políticos e organizações sociais, econômicas e comunitárias, que geraram ações individuais e coletivas (Gorender, 2016). Na primeira delas, os negros, para minar a opressão escravista, utilizavam-se de violência e assassinatos contra os senhores, fugas, suicídios, tornavam-se feitores e capitães do mato e usavam como estratégia até o chamado “corpo mole”, principalmente para poupar energia, pois “eventuais chibatadas danificavam menos do que a exaustão nas longas jornadas de atividade compulsória” (Gorender, 2016, p. 141). Em âmbito coletivo, outras formas de resistência se estruturaram, dentre elas a formação dos quilombos (Moura, 1981), que se apresentou como antítese da estrutura econômica escravista agroexportadora. Palmares, o maior e mais simbólico dos quilombos, foi um exemplo de organização coletiva que resistiu durante quase 100 anos (1597-1694) ao sistema colonial.

De acordo com Clóvis Moura (1993, p. 14), o quilombo representou a “unidade básica de resistência do escravo” e sua presença se alastrou por todo o Brasil. Os quilombos, ao contrário do que pensa o senso comum, concentravam não apenas os escravos fugidos, mas diversos outros grupos marginalizados pelo sistema colonial, como desertores do serviço militar, *fora da lei* e indígenas. Além de servir como um refúgio, com certo nível de proteção, o quilombo também estava em constante interação com os setores mais pobres da sociedade, principalmente por causa do comércio que se estabelecia nesses locais (Moura, 1981). Assim, os quilombos no Brasil guardam uma característica singular em relação aos outros exemplos da América: nunca

houve isolamentos, uma vez que os quilombos se articulavam das mais variadas formas com outras sociedades ao longo da História (Domingues; Gomes, 2013).

O quilombo representou o principal e o mais longínquo meio de luta e resistência contra a escravidão; foi um fenômeno social de longa duração, já que à medida em que o escravismo espalhava seus tentáculos pela sociedade brasileira, a sua negação também se fortalecia como sintoma da antinomia básica das sociedades escravistas. Isto é, os quilombos foram de suma importância no processo de erosão e desgaste do regime, deteriorando e causando desassossego para a classe escravista, proprietários de uma estrutura de opressão de trezentos anos.

Nesse contexto, rebeliões, fugas, queima de engenhos e destruição de fazendas, suicídios e envenenamentos, organização e formação de quilombos no acolhimento e na emancipação dos cativos escravizados que fugiam em massa, aliados ao movimento abolicionista e à forte pressão internacional sofrida pelo Império brasileiro, resultaram na declaração da abolição e libertação dos negros, em 13 de maio de 1888.

No campo da história – do passado e do presente – várias questões foram colocadas. Uma das primeiras: onde existiram os quilombos no Brasil – além de Palmares, sobre o qual todo mundo já ouviu falar? Considerando a vastidão das experiências históricas – no tempo e espaço – talvez fosse melhor perguntar *onde não houve quilombos*. A escravidão – indígena e africana – pontilhou toda a América Portuguesa e depois o Império Brasileiro (Domingues; Gomes, 2013).

Ademais, o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, adiando ao máximo a emancipação dos negros, por meio de leis possivelmente abolicionistas, mas que asseguravam a continuidade da lucrativa exploração da mão de obra dos escravizados (Maringoni, 2011). Nessa perspectiva, Moura (1993) aponta que os quilombos,

durante todo o transcurso de sua existência, [...] foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas pelo contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres (p. 37).

Sem dúvida, os quilombos transcenderam os limites e o contexto da escravidão, pois continuam existindo e resistindo no Brasil pós-escravista enquanto espaços coletivos de memória, de tradição e de modos de produção, que esbarram no modelo econômico hegemônico da zona rural e urbana brasileira. A organização dos quilombos do Brasil contemporâneo não corresponde mais à formatação dos quilombos do passado. Nessa perspectiva, a publicação do

decreto presidencial 4.887 abriu um novo horizonte para os quilombolas, ao estabelecer as responsabilidades dos órgãos governamentais nos processos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras. Em seu artigo 2º, o decreto traz a definição das comunidades remanescentes de quilombos: “[...] quilombos contemporâneos são grupos étnicos raciais, com histórias ligadas ao passado escravista, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

Na sociedade brasileira do século XXI, o quilombo se manifesta como um fenômeno absolutamente multifacetado, variando bastante conforme. Porém, em um elemento ele se manteve fiel ao passado: o reconhecimento da identidade negra. Neste sentido, a identidade de remanescente quilombola pode ser interpretada a partir de dois eixos: pertencimento a um grupo étnico e pertencimento a uma terra: “[...] este sentimento de pertença a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam” (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002, p. 4). Os povos quilombolas conservam a tradição do plantio e da criação de animais e continuam lutando incessantemente pela permanência em suas terras, devido à expansão do agronegócio.

No Brasil, a modernização do campo ganhou força com o II Plano Nacional de Desenvolvimento, na década de 1970. Em 1985, com o início do processo de redemocratização, o problema se intensificou com o desenvolvimento crescente do agronegócio, estruturado por meio de tecnologias utilizadas em larga escala, tendo como consequência a destruição do meio ambiente e a concentração de renda nas mãos dos grandes produtores rurais. Insurgindo-se contra esse processo de monopólio da terra pelo empresariado do agronegócio exportador, os povos tradicionais, entre eles as comunidades quilombolas, mantêm-se na agricultura familiar, voltada para o mercado interno.

Apesar das garantias legais, como o art. 68 da Constituição de 1988, consequência de uma reivindicação histórica e da força dos movimentos sociais que concedem aos quilombolas o direito à terra e legitimam a existência dessa população (Brasil, 1988), a identificação, na prática, como sujeitos de direito é difícil e contraditória.

Finalmente, em 1988 a Carta Magna brasileira chancelou as demandas da população negra e reformulou o conceito de quilombola ao defini-lo como categoria de autodefinição e reparação de acesso a direitos, com caráter de “remanescentes”: “[...] quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as

tradições e práticas culturais próprias” (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, 2008). Com a Carta, às comunidades remanescentes quilombolas, invisibilizadas pela historiografia oficial, dariam início aos processos legais que garantiriam os direitos à territorialidade e à cidadania. Na próxima seção, falaremos sobre os quilombos em Goiás.

2.3. Quilombos em Goiás

Os quilombos, enquanto espaços de resistência e reorganização sociocultural negra no Brasil, tiveram diferentes formas de constituição em Goiás. De acordo com Oliveira (2014), o processo de ocupação e exploração mineradora no estado, a partir do início do século XVIII, demandou intensa mão de obra escravizada, propiciando a fuga de pessoas escravizadas e a formação de comunidades negras em áreas de difícil acesso. Esses grupos se organizaram para garantir sua subsistência, proteção e preservação de práticas culturais originárias, sendo fundamentais para a manutenção de tradições africanas e afro-brasileiras no cerrado goiano.

Conforme afirma Santos (2012, p. 87):

Os quilombos em Goiás se formaram principalmente em regiões próximas aos rios, serras ou matas densas, locais estratégicos para a proteção e para a agricultura de subsistência. Os integrantes, na maioria das vezes, eram pessoas que fugiam das minas e fazendas em busca de liberdade, mas também se uniam àquelas que ali já habitavam, construindo relações sociais e culturais próprias, com base no parentesco ampliado, no trabalho coletivo e nos princípios espirituais herdados de matrizes africanas.

De acordo com a historiografia goiana, com a descoberta das minas milhares de negros escravizados foram trazidos a Goiás para trabalharem na extração de ouro. Sobre a formação dos quilombos em Goiás, Gilka Salles diz que, ao que tudo indica, deu-se no início do século XVIII, pois o primeiro comboio de negros e negras a chegar ao território tem seu registro “[...] em 7 de setembro de 1752. É desconhecido o montante de escravos, uma vez que havia razões ponderáveis para ocultá-los, já que o imposto de captação e os dízimos levaram os colonos ao hábito da sonegação” (Salles, 1992, p. 229 *apud* Lopes, 2009, p. 102). Marinho (2008, p. 68) afirma que os documentos oficiais sobre a formação de quilombos na região são escassos, pois “[...] foram destruídos ou atacados, ou mesmo encontrados pelo poder público, o que explicaria a ausência de registros de diversas comunidades quilombolas da atualidade”. Para a autora, a ausência de documentação oficial pode demonstrar também que muitos desses grupos de fato não têm referência com a formação de quilombos ou negros fugidos. Assim,

a formação desses grupos estaria relacionada a uma diversidade de relações entre escravos e a sociedade escravocrata e as diferentes formas pelas quais os grupos negros se apropriaram da terra, que devem ser levadas em consideração, e que geralmente a história oficial inspirada pelo conceito de quilombo da época da escravidão ignora (Marinho, 2008, p. 68).

Segundo Salles, o primeiro grande quilombo em Goiás, de Ambrósio, “se situava próximo ao rio das Mortes, em 1746, nos vastos campos e nas serras que separavam Minas dos Goiazes e abrigava mais de 600 fugitivos” (1992, p. 251 *apud* Lopes, 2009, p. 103). As informações sobre a estrutura interna ou economia dos quilombos que os mostram como comunidades negras autônomas são escassas (Lopes, 2009). No século XVIII, os escravizados garimpeiros que fugiam “[...] continuaram a praticar seus ofícios escondidos em montanhas remotas. Os quilombolas contribuíram para a descoberta e a exploração da riqueza mineral da capitania de Goiás; também viviam da caça, da pesca e do cultivo de roças, além de cuidar de gado e produzir carne seca” (Lopes, 2009, p. 103).

Todavia, Marinho (2008) alerta que, com a decadência da mineração no estado de Goiás, os negros escravizados foram os que mais sofreram, tanto durante o período aurífero quanto no pós-abolição. Isso porque além de serem expostos a péssimas condições de trabalho e ficarem suscetíveis a doenças, os negros eram marginalizados, por não terem suas culturas, línguas, religiões e etnias valorizadas pelos dominadores; ao contrário, eram mais inferiorizados que os indígenas. Assim, esses fatores contribuíam para as rebeliões dos escravos; devido ao “cansaço e à falta de perspectiva, praticavam abortos, suicidavam-se, faziam motins, roubavam ou fugiam. Todas essas ações expressavam a resistência contra o roubo de sua identidade, contra a escravidão e contra a opressão” (Moura, 1993 *apud* Marinho, 2008, p. 42).

Marinho (2008) aponta que, com o fim do ciclo do ouro, o sistema escravista permitiu que os escravizados pudessem comprar sua liberdade, sendo essa uma forma de o senhor reaver um pouco do investimento. Além disso, a ausência de atividade econômica permitia que os escravizados adquirissem terras, por arrendamento ou como proprietários. Nesse viés, é válido dizermos que as comunidades negras rurais nem sempre surgiram por meio da resistência declarada, mas nasceram, também, de outras possibilidades, já que existiam

[...] diversas formas de relação entre o senhor, o escravo e a terra que vão desde fugas de fazendas escravistas, confronto armado, compra de terras, doações ou ocupações, herança, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, à simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua extinção (Marinho, 2008, p. 43).

Referente à Capitania de Goiás, Lopes (2009) destaca que a localidade favoreceu a formação dos quilombos na região, visto que estava mais distante das forças militares e dos centros administrativos portugueses. Outra vantagem dos quilombolas do século XVIII, conforme aponta a autora, era a população “esparsa” da capitania; “[...] a formação dos quilombos era o tipo de terreno dos estados de Goiás e Tocantins. A capitania possuía ecossistemas que protegiam escravos fugidos. A fuga em canoa ou jangada era facilitada por três grandes rios: o Araguaia, a oeste; o Tocantins, a leste; e o Paranaíba do Sul” (Lopes, 2009, p. 104).

Vale lembrar que a formação histórica dos quilombos brasileiros é miscigenada, uma vez que as comunidades abrigavam os negros escravizados, os indígenas e os brancos fugidos, que se refugiavam em agrupamentos resistindo à lógica de uma sociedade escravista. Importante, também, considerar a historicidade do termo “quilombo” que, mesmo sendo analisado nos estudos de comunidades atuais, deve ser considerado a partir dos processos de formação e constituição dos quilombos brasileiros ao longo de um sistema de escravização.

Diferentes nomenclaturas, tais como “quilombos”, “quilombos contemporâneos”, “comunidades remanescentes de quilombos”, “quilombolas”, “remanescentes de quilombolas”, “comunidades negras rurais”, “territórios negros urbanos”, dentre outras, fazem referências aos quilombos brasileiros, aos seus locais de “fixação”, bem como à vitalidade de membros de comunidades negras (rurais e urbanas) que desenvolveram maneiras de resistência ao longo de sua trajetória. A aplicação dessas nomenclaturas dependerá do contexto de uma pesquisa ou dos objetivos de trabalhos/artigos científicos. Nesse sentido, Moura (2006, p. 328) diz que, dependendo da situação, “cabe tratar de quilombos contemporâneos [como] comunidades remanescentes, terras de preto, mocambos, terras de santo ou santíssimo ou terras de herança sem formal de partilha que o movimento social fez sinônimas, aplicando o artigo 68 da Constituição”.

O Quilombo Vó Rita, localizado no município de Trindade-GO, insere-se nesse contexto histórico de reconfiguração territorial negra no estado. Sua origem remonta ao final do século XIX, quando Vó Rita mulher negra, fixou-se na região e iniciou a formação de um território de pertencimento negro, fundamentado em vínculos familiares ampliados. A presença de Vó Rita consolidou um espaço de referência para outras famílias negras que, ao longo das décadas, formaram a comunidade quilombola, hoje reconhecida pela Fundação Cultural Palmares.

Nesse sentido, a história do Quilombo Vó Rita revela a permanência de mecanismos de resistência negra no pós-abolição, configurando um quilombo contemporâneo que preserva, em

suas práticas comunitárias, elementos de ancestralidade africana adaptados às condições socioterritoriais do centro goiano.

Mapa 2 – Localização dos Quilombos em Goiás.





Fonte: [Mapa das Comunidades Quilombolas de Goiás - Desenvolvimento Social](https://goias.gov.br/social/mapa-das-comunidades-quilombolas-de-goias/). Disponível em: <https://goias.gov.br/social/mapa-das-comunidades-quilombolas-de-goias/>. Acesso em: 9 set. 2024.

O estado de Goiás abriga uma diversidade significativa de comunidades quilombolas e indígenas, distribuídas por diferentes regiões. O Mapa das Comunidades Quilombolas de Goiás destaca a presença de grupos como os Kalunga, localizados nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, além de outras comunidades em áreas urbanas e rurais, como a *Comunidade Quilombola Vó Rita*, em Trindade.

A presença dessas comunidades em áreas urbanas e rurais evidencia a resistência e a preservação de saberes ancestrais afro-brasileiros, enriquecendo o patrimônio cultural do estado. A diversidade geográfica e cultural dos quilombos em Goiás destaca a importância de políticas públicas que reconheçam e valorizem essas comunidades, promovendo sua inclusão e desenvolvimento sustentável, além de trazer para nós, professores, a necessidade de apresentar, debater e refletir sobre a importância dessas comunidades para a formação social e cultural da população, já que em Trindade ainda é possível perceber uma invisibilidade do Quilombo, mesmo após tantos anos de reconhecimento legal da Fundação Palmares.

2.4. O Quilombo Vó Rita na História local e regional

Até março de 2009, a comunidade composta pelos descendentes de Vó Rita recebia diversas denominações, não estando relacionadas ao movimento da comunidade quilombola. A partir daquele ano, ela foi reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de quilombo, o que abriu a possibilidade para o acesso a políticas públicas de reparação para os descendentes de Vó Rita. Destaca-se que há cerca de 5 mil comunidades identificadas pela FCP, que “lutam por reconhecimento, cidadania, terras e políticas públicas de educação e saúde” (Gomes, 2015, p. 129). A identificação e certificação constitui o primeiro passo em direção às políticas públicas de reparação.

A construção da identidade quilombola, relacionada ao protagonismo de Vó Rita na formação de uma comunidade negra em Trindade, é um movimento recente na história. As últimas décadas do século XX foram marcadas por uma mobilização política e social, a favor de políticas públicas de reparação para as comunidades negras rurais espalhadas pelo Brasil. Esse movimento coincidiu com o fim da ditadura civil-militar, o processo de redemocratização e as discussões em torno da elaboração de uma nova constituição para o país. De acordo com a historiadora Hebe Mattos, “quase não se discutiu formas de reparação aos ex-escravos nos meses finais da monarquia [...] que incluíssem algum tipo de acesso à terra aos recém-libertos” (2006, p. 108). As políticas públicas voltadas para as comunidades negras só ganharam espaço com a chegada da década de 1980, no período de redemocratização, o que representou um enorme atraso. Mas qual era a relação dessa agenda política com a ideia de quilombo? Quais eram as relações entre os quilombos coloniais com as comunidades negras contemporâneas?

Primeiramente acreditamos ser necessário refletir sobre o amplo conceito da palavra comunidade. Uma das características de uma comunidade é a formação de um grupo de indivíduos, sem os quais não existe motivação para organização coletiva. Esses indivíduos compartilham algo em comum, como, por exemplo, a questão da sobrevivência física e do sentimento de perpetuação da espécie. Apesar de que, atualmente, para além disso, outras razões fazem com que os indivíduos desejem viver em comunidade, pois essa “[...] é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante”. [...]. Na comunidade podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros” (Bauman, 2003, p. 7).

Foi possível identificar esse acolhimento e cuidado na visita à Associação Quilombola dia 14 de abril de 2025, quando a líder quilombola Luzia de Fátima Basílio, conhecida como Preta, ficou doente e esteve internada na UTI, passando a ter que fazer hemodiálise. A partir

desse momento, quem passou a cuidar dela e da sua casa foram os membros do quilombo. Infelizmente, Preta faleceu no dia 10 de junho de 2025.

Figura 2– Visita a Associação Quilombola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto tirada em 14 de abril de 2025.

Nessa visita, a quilombola Miriam Aparecida de Jesus estava presente e relata como conheceu o Quilombo Vó Rita:

eu nasci lá no Decolores, porém a gente não tinha muito contato entre uma comunidade e outra, que eram a comunidade do Decolores e a comunidade do Bela Vista. Quando eu comecei a trabalhar lá na Escola Padre Renato, em 2008, eu conheci mais de perto a associação e o trabalho que elas faziam, porque até então eu achava que era só uma associação de bairro comum, como havia no Decolores e em outros lugares. Só que aí eu comecei a ver que o trabalho que a associação fazia era totalmente diferente das outras associações. Por quê? Porque a Preta não se preocupava somente com o bairro; ela se preocupava com o bem-estar da população. Se uma família estava precisando de ajuda financeira para comprar medicamentos, com uma cesta básica, para ir ao médico ou com transporte, tudo isso, eles iam atrás da pessoa responsável pela associação que, na época, era só a Preta. Até então eu não conhecia a Marta. A comunidade não tinha muito acesso à escola. Era meio que restrito. Só que nós começamos a trabalhar em parceria. Na época, a diretora da escola era a Marieta. Depois passou para o Ricardo. Só que aí, quando a Narayana tomou posse como diretora da escola, esse movimento da comunidade estar presente dentro da escola se intensificou ainda mais. A ideia inicial de apresentar a comunidade quilombola Vó Rita surgiu através de uma ação que nós fizemos em 2016, no Dia da Consciência Negra. Nós

organizamos uma feijoada aberta para toda a comunidade e um desfile com roupas feitas de tecidos africanos (Depoimento coletado em 14 de abril de 2025).

Figura 3 e 4 – Desfile organizado pela escola Padre Renato no Dia da Consciência Negra.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Miriram. Foto

tirada novembro de 2016.

Miriam Aparecida de Jesus trabalhou por muitos anos na Escola Municipal Padre Renato, localizada no setor Bela Vista, que recentemente passou pelo processo de reconhecimento como escola quilombola, o que representa um marco significativo para a comunidade do Quilombo Vó Rita. Essa mudança envolve a legitimação da identidade quilombola da comunidade atendida, a adequação curricular à realidade sociocultural local e o fortalecimento da autonomia comunitária, conforme previsto na legislação nacional sobre educação escolar quilombola (BRASIL, 2012).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as escolas quilombolas devem garantir o direito à educação diferenciada, considerando as especificidades históricas, culturais, econômicas e sociais dos povos quilombolas, além de promover a valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 orienta que:

A educação escolar quilombola deve atender às especificidades culturais e linguísticas das comunidades, em diálogo com suas formas próprias de organização social, seus saberes e fazeres, respeitando seus territórios e fortalecendo a identidade étnica (BRASIL, 2012, p. 14).

Em Trindade, a Escola Municipal Padre Renato iniciou o processo de reconhecimento como escola quilombola em 2019, após mobilização da comunidade, do coletivo quilombola local e da Secretaria Municipal de Educação, sendo registrada no *Cadastro Nacional de*

Educação Escolar Quilombola do MEC. O processo envolveu: i. diagnóstico étnico-cultural realizado junto às famílias quilombolas do território Vó Rita; ii. construção participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP), incluindo componentes curriculares de história, cultura e práticas tradicionais quilombolas; iii. formação continuada de professores em educação escolar quilombola, ofertada pela UFG e pela Coordenação de Educação Escolar Quilombola da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO); iv. registro formal junto à Fundação Cultural Palmares e ao MEC como escola quilombola urbana.

Esse reconhecimento fortalece a autoestima dos estudantes quilombolas, reafirma sua identidade cultural e cria espaços para o ensino de saberes tradicionais, como cultivo de alimentos, uso de plantas medicinais e celebrações religiosas afro-brasileiras presentes na comunidade. Segundo Almeida (2017), o reconhecimento oficial de escolas quilombolas

rompe com a lógica hegemônica de invisibilidade histórica, valorizando os saberes comunitários, possibilitando práticas educativas antirracistas e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural brasileira em sua dimensão real e cotidiana (p. 63).

Assim, a transformação da Escola Municipal Padre Renato em escola quilombola é não apenas um ato administrativo, mas um avanço na luta pela educação de qualidade socialmente referenciada, contribuindo para a superação do racismo estrutural e a valorização da história afrodescendente no município de Trindade - GO.

Em uma comunidade, os conflitos são minimizados, pois os desejos e as vontades individuais passam a representar o coletivo e os sujeitos abrem espaços para os outros. Vemos que um dos elementos fundamentais em uma comunidade é a unidade, sentimento que se desenvolve na busca pelo máximo prolongamento das atividades ali realizadas.

Mesmo diante de tanto acolhimento e parceria, as comunidades atuais não podem ser vistas como espaços de consenso e de cooperação plena. Devemos captar a comunidade contemporânea como um espaço capaz de se recriar, de se reinventar e de se desenvolver, capaz de propiciar alguma qualidade para os sujeitos que dela participam, para que enfrentem de forma coletiva os desafios da vida, com um ambiente que produza uma nova sociabilidade para dar sustentação a essa comunidade.

De acordo com Gomes (2015), quilombos eram comunidades que, independentemente do número de membros, proliferaram-se no Brasil ao longo dos séculos XVI e início do XX. Foi um fenômeno resultante da própria escravidão estruturada em todo o território, que possuía natureza e motivação variadas para sua formação e transformação ao longo do tempo:

[...] o quilombo brasileiro diversificou-se geográfica e historicamente, adquirindo formas diferenciadas como a do Ambrósio, em Minas Gerais, que explorava a pecuária, como o de Palmares, que era apenas agrícola com prática complementar do artesanato e da metalurgia. Toda essa diversificação dos quilombos vem demonstrar a capacidade surpreendente de adaptação que possuíam de acordo com as diferenças mesológicas do nosso território. E como se adaptou no espaço, também adaptou-se ao longo do tempo (Moura, 2004, p. 337).

Os escravizados organizaram outras formas de resistência à escravidão além do aquilombamento, como a contestação, acomodação, negociações, suicídio, insurreição, revolta, entre outros. Entretanto, de acordo com Mattos (2006), a forma mais comum de resistência eram os diversos “campos negros” ou “terras de preto”, que eram micro comunidades camponesas dedicadas à atividade agrícola de pequena escala, voltadas para o comércio interno. Conforme Moura (1981), onde houve escravidão existiu resistência, sendo que a experiência e formação de quilombos foi um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão no país.

Além de discutirmos a formação dos quilombos, é preciso refletir sobre o processo pós-abolição, que não está associado ao fim desses agrupamentos, mas sim à continuação de uma luta por direitos. Cem anos depois do fim da escravidão, em um hiato, um vazio histórico de total omissão do Estado em relação aos direitos para a população afro-brasileira, foi promulgada, no dia 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal, que estabeleceu as primeiras políticas de reparação para a população afro-brasileira (Mattos, 2006).

Entre os artigos constitucionais, a população afro-brasileira foi atendida em especial nos seguintes dispositivos: artigo 68, que garantia o direito à terra para remanescentes de quilombos, em ato de disposição constitucional transitória, ou seja, que ainda necessitava de outra normatização para que fosse colocado em prática; e os artigos 215 e 216, que garantiam, respectivamente, os direitos culturais, datas comemorativas, plano nacional de cultura e a constituição de patrimônio cultural brasileiro (BRASIL, 1988).

De acordo com Abreu e Mattos, a leitura restrita do artigo 68 amparava unicamente os remanescentes de quilombos formados por escravizados fugidos, deixando de lado muitas comunidades negras rurais que nem sempre se associavam à ideia clássica de quilombo: “[...] muitos dos grupos referenciados à memória da escravidão e à posse coletiva da terra, em casos estudados por antropólogos e historiadores nos anos de 1970 e 80, tinham seu mito de origem em doações senhoriais realizadas no contexto da abolição” (2011, p. 2).

Diversas comunidades negras formadas no pós-abolição se mobilizaram para garantir o direito à terra, previsto no artigo 68, ancoradas no processo identitário resultante da diáspora

africana no Brasil, manifestadas em músicas, danças, festas, saberes e tradições. Essa mobilização, ocorrida a partir do final da década de 1980, resultou no decreto nº 3.551 de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, ampliando a noção de patrimônio cultural para além da noção material. Com esse decreto, várias comunidades negras espalhadas pelo Brasil iniciaram seu processo de reconhecimento enquanto comunidades remanescentes de quilombos. Na perspectiva dos patrimônios culturais imateriais,

[...] as novas formas de se conceber a condição de patrimônio cultural nacional tem permitido que diferentes grupos sociais, utilizando as novas leis e o apoio de especialistas, revejam as imagens e alegorias de seu passado. Passem a decidir sobre o que querem guardar e definir como próprio e identitário, através de festas, músicas e danças, tradição oral, formas de fazer ou locais de memória. O decreto abriu a possibilidade para o surgimento de novos canais de expressão cultural e luta política para grupos da sociedade civil. Antes silenciados, esses grupos são detentores de práticas culturais imateriais, avaliadas como tradicionais, o que tem sido fundamental para o processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo (Abreu; Mattos, 2011, p. 4).

O processo de construção da identidade quilombola não engloba apenas as expressões culturais, tais como danças, músicas ou festas, mas também a memória e a tradição oral na luta por terras tradicionais, direito à História e demais políticas de reparação em relação à escravidão e o tráfico de escravizados. Dessa forma, a publicação da Constituição de 1988 foi fundamental para o reconhecimento, valorização e reparação dos direitos das comunidades quilombolas. A construção da identidade quilombola no Brasil foi e ainda é marcada por um intenso debate (Domingues; Gomes, 2013), no tocante à classificação dessas comunidades como remanescentes de quilombo.

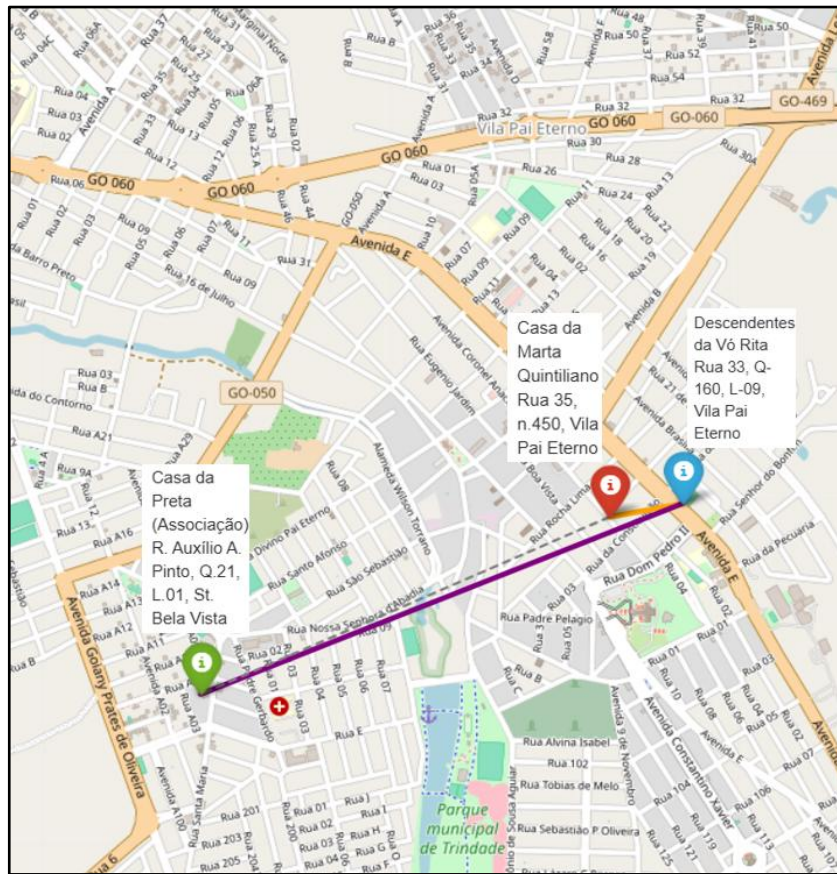
Até os artigos constitucionais e decretos mencionados anteriormente, a definição de quilombo partia de uma interpretação exógena, ou seja, ocorria de fora dessas comunidades. A atuação do Movimento Negro, entidades políticas, partidos políticos, ativistas e intelectuais permitiu a mudança na interpretação sobre o conceito de quilombo, ampliando a possibilidade de relacioná-los não somente ao local onde escravizados fugiam e se isolavam: a principal mudança estava na “[...] compreensão no critério de autodefinição, princípio fundamental que marca um rompimento com a perspectiva colonial em que a caracterização dessas comunidades partia de sujeitos externos às mesmas” (Carmo, 2020, p. 45). Espalhados por todo o Brasil, os remanescentes de quilombos estão nos centros urbanos, próximos às áreas valorizadas para a agroexportação, nas divisas das terras indígenas ou em áreas de fronteiras geográficas.

O *Quilombo Vó Rita* está localizado na região metropolitana de Trindade, próximo a um Centro Municipal de Educação Infantil, a um posto de saúde e ao comércio, se caracterizando como Quilombo Urbano. Na próxima seção, apresentamos os sujeitos, lugares e objetos que narram a história do quilombo Vó Rita.

2.5. Sujeitos, lugares e objetos que narram o quilombo Vó Rita

No dia 2 de novembro de 2023 ocorreu a primeira visita da presente pesquisa ao *Quilombo Vó Rita*. Era sábado e os representantes da comunidade estavam em reunião. Na ocasião, me receberam de maneira muito cortês, apresentaram as três casas e as famílias que compõem a comunidade quilombola. Naquele dia conheci Marta Quintiliano, presidenta do Quilombo, e sua residência, situada à Rua 35, n.450, na Vila Pai Eterno, em Trindade. Conheci, também, a casa dos descendentes da Vó Rita, situada à Rua 33, Q- 160, L-09, situada no mesmo bairro. Tive contato, também, com a Preta, que morava na sede da Associação, situada à rua R. Auxílio A. Pinto, esquina com a do Contorno, Quadra 21, Lote 01 - St. Bela Vista, também em Trindade. Essas são as três casas e famílias que compõem o *Quilombo Vó Rita*. A família de Marta também tem propriedade no Bairro Samarah, mas sua casa fica na Vila Pai Eterno. No mapa a seguir é possível identificar a localização de todas elas.

Mapa 3 – Localização das casas das três famílias que formam o Quilombo.



Fonte: Google Maps. Acesso em: 2 de nov. 2023.

Figura 5– Fachada da Associação Quilombola Vó Rita, onde morava Preta.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto tirada em 2 de novembro de 2023.

Figura 6 – Fachada da casa da Família Quintiliano, onde mora Marta.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto tirada em 2 de novembro de 2023.

Figura 7 – Fachada da Casa dos descendentes da Vó Rita onde mora Neide e Ilda.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto tirada em 2 de novembro de 2023.

Dia 17 de janeiro de 2024, eu, o professor Cristiano Nicolini e o professor Pablo Fabião Lisboa, visitamos a Associação do Quilombo Vó Rita. Marta e Preta nos receberam, conseguimos tirar as fotos da Associação e da casa da Marta para iniciar a coleta de imagens para o *Tour Virtual*. Falamos um pouco sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade em relação ao processo de formação do Quilombo e seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Figuras 8 e 9 – Fotos dentro da Associação Quilombola Vó Rita.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Fotos tiradas em 17 de janeiro de 2024.

No dia 25 de janeiro de 2024 retornamos para tirar o restante das fotos, quando fomos à casa dos descendentes da Vó Rita.

Figura 10 – Casa dos descendentes da Vó Rita.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Fotos tiradas em 25 de janeiro de 2024.

Nessa foto estão presentes Neide Alves de Oliveira Leite (neta); Hilda, filha da Vó Rita (da esquerda para direita); e o professor Pablo Lisboa, coordenador do Digital Lab UFG, cujo apoio técnico possibilitou a elaboração da parte propositiva dessa dissertação.

Em uma das visitas ao Quilombo recebi o texto *Tecendo Histórias* escrito pelas primas Neide. esse texto foi escrito para dar entrada no reconhecimento do Quilombo. Nele qual foi relatado que a bisavó Acássia Felizarda de Jesus tinha 13 anos quando houve a abolição da escravatura. Ela era filha de prósperos fazendeiros da cidade de Santana dos Brejos, na Bahia. O bisavô, Pedro Moreira dos Santos, tinha 14 anos quando da abolição da escravatura, no ano de 1888. Ele era filho de trabalhadores rurais, descendentes de escravos da mesma localidade. Acássia Felizarda de Jesus, de origem branca e de posses, casou-se com Pedro Moreira dos Santos, que era de origem negra, filho de trabalhadores rurais descendentes de escravos. Como os pais de Acássia não aceitaram o casamento, ela foi deserdada.

Ainda segundo o relato, na década de 1930 a bisavó Acássia Felizarda de Jesus e seu marido, Pedro Moreira dos Santos, acompanhados dos oito filhos - João, Lourenço, Miguel, Sebastião, Francisca, Honorata, Rita, Aldina, Laudelina e Emília, juntamente com alguns familiares, saíram de Santana dos Brejos, como era conhecido na época, migrando para o estado de Goiás em busca de melhores condições de vida. Chegando no novo lugar, instalaram-se no município de Guapó. A viagem durou aproximadamente sessenta dias, pois vieram a pé, enquanto os animais, burros, mulas e jumentos carregavam os seus poucos pertences. Entre eles estava Rita Felizarda de Jesus, que nasceu em 1º de novembro de 1909, na cidade de Santana dos Brejos, e seu marido, Paulo Alves de Souza, que nasceu em 2 de junho de 1910, na cidade de Itapecuru - BA, filho de Pedro Alves de Souza e Ana Maria de Jesus, ambos trabalhadores rurais. Rita estava grávida de sua primeira filha, que nasceu durante a viagem e recebeu o nome de Aldetina, mas veio a óbito poucos dias depois do seu nascimento. Já instalados na cidade de Guapó, Rita teve o seu segundo filho, com o nome de Corinel, que veio a falecer sete dias após seu nascimento. Diante dessas perdas, Vó Rita fez uma promessa a Nossa Senhora, de que se seu próximo filho sobrevivesse, receberia um nome que fizesse parte do Ofício de Nossa Senhora. Tempos depois nasceu uma menina que recebeu o nome de Judith, que quer dizer mulher forte (personagem bíblica e faz parte do Ofício); depois teve os filhos Alvino, Augustinho, Hilda, José, Valdivino, Maria das Virgens e Antônio. Portanto, Rita teve dez filhos, dos quais dois morreram recém-nascidos (“mal de sete dias”, como diziam naquele período), e um com sete anos, com cólera.

Rita tinha um coração generoso e acolhedor, segundo os registros das memórias, e ajudou a criar os três filhos de seu sobrinho: Jandira, seus irmãos José (Zé Preto) e João Sabino; criou também o filho do seu irmão Francisco (Chiquinho), cujos laços se estreitaram e todos “continuam unidos no amor e na fé”.

Vó Rita era, conforme as narrativas de seus familiares e vizinhos, era uma mulher de muita fé e tinha o dom de rezar para as pessoas com espinhela caída, ventre virado, quebranto, mal olhado, cobreiro e inúmeras pessoas vinham de longe receber suas orações e recebiam a graça desejada. Rita faleceu em 15 de novembro de 1976, com 65 anos, e Vô Paulo em 11 de setembro de 2002, com 92 anos.

Figura 11 – Foto da Vó Rita.



Fonte: Arquivo pessoal dos familiares da Vó Rita.

Figura 12 – Cordão confeccionado pela Vó Rita.



Fonte: Cordão de São Francisco, arquivo pessoal dos familiares da Vó Rita. Foto tirada pela pesquisadora em 27 de fevereiro de 2024.

Figura 13 – Vestido que pertenceu a Vó Rita.



Fonte: Arquivo pessoal dos familiares da Vó Rita Foto tirada dia 27 de fevereiro de 2024 pela pesquisadora.

O documentário *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita* pode ser acessado no Canal do Youtube (Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. de 2024) e se

constitui como um importante registro audiovisual que apresenta a história, a cultura e as lutas da comunidade quilombola situada em Trindade. Por meio de depoimentos, narrativas orais e registros visuais do cotidiano comunitário, o documentário evidencia os processos de resistência, a preservação da memória coletiva e o reconhecimento territorial dessa população.

A inclusão deste documentário na presente dissertação justifica-se pela sua relevância como fonte que possibilita uma aproximação direta com as experiências vividas pelos quilombolas, enriquecendo a análise com perspectivas e vozes originais. Ademais, o material contribui para o fortalecimento das formas não convencionais de produção e registro histórico, sobretudo em contextos em que a historiografia oficial se mostra insuficiente para abarcar as especificidades e a historicidade das comunidades tradicionais. Ao assistir o documentário é possível conhecer mais sobre o processo histórico do Quilombo.

Figura 14 – Hilda Alves de Oliveira é uma das filhas da Vó Rita.



Figura 15 – Hilda está benzendo Marta.



Figura 16 – Cordão de São Francisco.

Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Hilda Alves de Oliveira é uma das filhas da Vó Rita e nasceu em Goiás, na cidade de Guapó; quando a família mudou para Trindade, ela tinha 4 anos. Hilda relata que, quando era mais nova, ajudava a lavar roupa para outras pessoas, no córrego do Barro do Preto, que era próximo à casa onde moravam. Na figura 13 Hilda está benzendo Marta, a qual relata que Vó Rita benzia contra o *mau olhado* ou *quebranto*: “a criança chegava com diarreia, ela (Vó Rita) benzia, aí passava dois, três dias o menino sarava” (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024). O cordão de São Francisco, que era confeccionado pela Vó Rita, era colocado junto com a pessoa após sua morte. Hilda relata que, “quando o espírito chegava lá, o cordão defende da tentação, aí quem leva o cordão já vai tranquilo, ao fazer o cordão reza um terço, de um amarrilho no outro é um mistério. Aí leva na igreja o padre benze” (Idem).

Figura 17 – Família da Vó Rita, trazendo os pertences para Trindade no lombo do carro de boi.



Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Figura 18 – Maria Madalena Quintiliano, mãe da Marta Quintiliano.



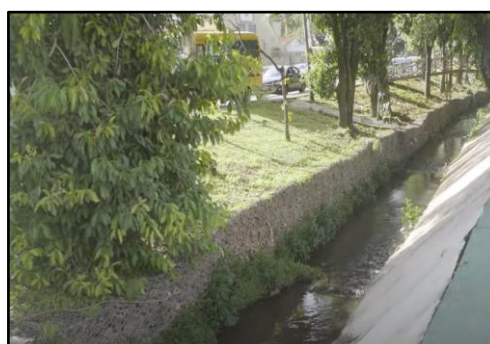
Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOPmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

A família da Maria Madalena morava em Santa Bárbara, quando receberam a proposta de comprar uma chácara em Trindade. Ao chegarem à nova localidade, sem condições de construir uma casa de alvenaria, o pai de Maria Madalena usou palha de arroz para fazer um rancho que seria usado como abrigo. Sem cama e colchão, a mãe usou estacas de madeira e forrou com palhas de arroz para que pudessem dormir. Maria Madalena relata que aos 12 anos trabalhava em uma fazenda na qual tinha muitos afazeres: “eu tinha que fazer tudo, lavar, passar, cozinhar, tratar de peão” (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOPmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 19 – Maria das Virgens Oliveira, uma das filhas de Vó Rita.



Figura 20 – Córrego do Barro Preto.



Fonte: Imagens presentes no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOPmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Maria das Virgens Oliveira relata que a mãe trabalhava fazendo farinha e lavava roupa para os outros no Córrego Barro Preto, local onde foi encontrado o medalhão que deu origem à cidade. Vó Rita também tinha roda e tear, com os quais confeccionava roupas (Idem).

Figura 21 – Neide Alves de Oliveira Leite, neta da Vó Rita, filha da Hilda.



Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOPmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Neide Alves de Oliveira é neta da Vó Rita e relata que ela foi uma “[...] mulher forte, guerreira e determinada; era simples, não dominava a leitura, mas tinha força para ajudar as pessoas e caminhava junto. Ela cuidava do outro, cuidava do meio ambiente, ela tinha muitas plantas muitos animais” (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOPmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

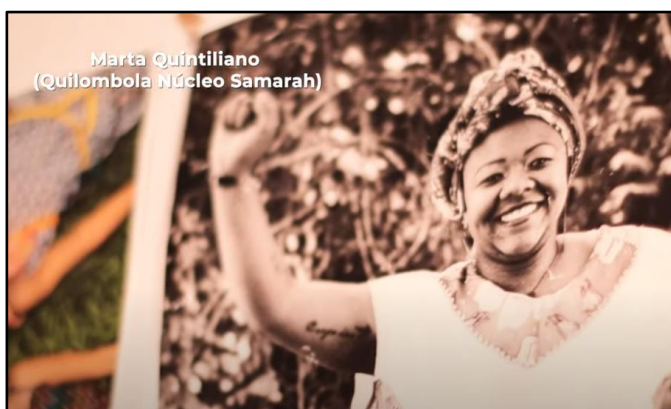
Figura 22 – Luzia de Fátima Basilio, conhecida como “Preta”.



Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Preta tinha 71 anos quando participou da gravação do documentário. Sua família veio de Anicuns para Trindade em 1979. Ela relata que veio com a mãe, o pai e duas irmãs; a mãe lavava roupa para algumas famílias. Moravam próximo à *igreja velha*, até que sua irmã mais velha comprou a casa na qual residia, no período em que fez o relato, com a irmã, no setor Bela Vista. Essa propriedade foi adquirida por volta da década de 1990, quando vivia naquela localidade do município de Trindade uma média de nove famílias. Preta relata, no documentário, que lutava pelo reconhecimento da educação quilombola e pelo respeito a todos (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 23 e 24 – Marta Quintiliano, Presidenta do Quilombo Vó Rita.



Fonte: Imagens presentes no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Marta Quintiliano, que à época da gravação do documentário tinha 41 anos, era então doutoranda em Antropologia Social pela UFG. Ela relata a importância da educação e destaca que foi para a universidade com 28 anos; fala sobre a dificuldade de frequentar esse espaço por ser mulher preta e pobre, e que entrou na universidade pelo sistema de cotas, como mulher quilombola, em 2011. Marta relata a dificuldade de ter que estudar e trabalhar. Após o ingresso na UFG conseguiu um estágio e somente no mestrado e no doutorado conseguiu bolsa para estudar. Relata como essa bolsa foi importante para se manter no espaço acadêmico e que luta pela educação para todos. Fala sobre o não reconhecimento das pessoas negras por parte dos outros moradores da cidade de Trindade, de achar que os negros quilombolas não merecem ter espaço; ela destaca, além disso, a falta de políticas públicas para com os quilombolas (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 25 – Ana Beatriz Souza Oliveira.



Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Ana Beatriz Souza Oliveira também participou do documentário; na época da gravação ela tinha 25 anos e relata o desafio de estar na universidade e na profissão de cirurgiã-dentista, devido aos altos custos do curso. Ana Beatriz relata que “ser quilombola vai além das palavras, ser quilombola é participação é união, é comunidade, é ter um local que se sente acolhido” (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 26 – Jandira Alves Feitosa, sobrinha da Vó Rita.



Fonte: Imagem presente no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Jandira Alves Feitosa tinha 79 anos quando participou do documentário e é sobrinha da Vó Rita; relata que com ela aprendeu a costurar e mesma fazia suas próprias roupas na máquina de costura da avó. Alcides de Oliveira relata que Santo Antônio e São Sebastião eram os santos de devoção de Vó Rita (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 27 – Donizete Rodrigues.



Figura 28 – Reginaldo Lopes dos Santos.



Fonte: Imagens presentes no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Donizete Rodrigues relata ter orgulho de ser do quilombo e Reginaldo Lopes dos Santos destaca que muitas pessoas não conhecem o quilombo e não têm conhecimento sobre o que é ser quilombola (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Figura 29 – Luana Oliveira Leite e Ana Liz Oliveira



Fonte: Imagens presentes no Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024.

Luana de Oliveira Leite, à época da gravação, tinha 32 anos; é bisneta da Vó Rita e sua filha, Ana Liz de Oliveira, que tinha 4 meses, é tataraneta da ancestral. Luana relata que ser quilombola é viver em comunidade, é viver os costumes e não perder essas características; é estar sempre juntos, ter traços e vivências que herdaram da Vó Rita; eles vivem os costumes

que aprenderam com a avó e destacam detalhes que aprenderam com a matriarca e que não são esquecidos: “é uma comida que é feita, é uma comida que a Vó Rita fazia, é um detalhe, um jeito que a Vó ensinou, ser quilombola é estar sempre juntos e em troca, troca de conhecimentos e saberes” (Documentário: *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita*. Canal do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/0aONl0r2Kzg?si=fHOpmAg0AFtp929v>. Acesso em: 9 set. 2024).

Na primeira visita que fiz ao *Quilombo Vó Rita*, Luana me contou um pouco da sua história. Ela passou no vestibular pelo Programa UFGInclui; optou pela cota como quilombola, após a aprovação no vestibular, pois ela não tinha documentação que a identificasse como quilombola. Foi aí que sua família procurou Preta, que já havia iniciado o processo de reconhecimento da comunidade quilombola.

Até então a comunidade não havia produzido material falando sobre a sua história, seus sentimentos e seus representantes. Essa foi uma oportunidade de deixar registrada a presença dessa comunidade na história da cidade de Trindade e do povo goiano.

No dia 2 de maio de 2025, Marta Quintiliano fala um pouco sobre o objetivo ao produzir o documentário:

O documentário foi pensado há muito tempo, como uma forma de registro da comunidade, da história, porque as pessoas mais velhas vão morrendo e aí as histórias vão indo junto, porque quanto mais a gente se aproxima da urbanidade, da cidade, menos algumas histórias acabam sendo contadas, porque as pessoas passam a trabalhar em outro tipo de trabalho, não é mais a roça, a pessoa passa a contar mais com outros tipos de influências, que muitas vezes interferem na própria sociabilidade da comunidade; quanto mais ela está nas zonas rurais, mais preservada ela acaba sendo. Então, pensando muito nesse contexto urbano, de preservação da memória, das histórias dos mais velhos, o documentário nasce desse desejo, de também contar uma história que na nossa cidade, em Trindade, é muito desconhecida. As pessoas quilombolas estão aqui desde 1970, um pouco antes disso, mas o reconhecimento acontece em 2009, a partir da junção de mulheres, em busca de luta, de melhores condições de vida e as pessoas têm um imaginário do que é um quilombo. Na cabeça das pessoas, o quilombo está lá no século passado, no início do século 18, 19, preso no tempo histórico e a gente precisa entender que o quilombo está na urbanidade desde o século também 18, 19, ele está na atualidade, ele está em todos os contextos e o documentário eu pensei muito em trazer nessas narrativas e a compreensão do quilombo. O quilombo não está fixo num lugar, ele está no próprio movimento social. Uma coisa é o quilombo na época de São Vicente Palmares, outra coisa é o quilombo agora na nossa atualidade. Os quilombos no Brasil são muitos e inúmeros e cada quilombo que você vai, você vê uma dinâmica diferente porque as pessoas são diferentes, mas a gente sabe que muitas vezes o preconceito não deixa as pessoas entenderem o que é quilombo, então eu penso muito no que as mais velhas falam, eu ouço muito o que o próprio movimento enquanto pessoas diz sobre quilombo e pra mim; quilombo é um lugar de respeito, de afeto, de

solidariedade, de partilha. Então, por vir desse lugar, e quilombo não é sobre quantidade de pessoas, não é sobre se a pessoa mantém ou não algo, é sobre a ressignificação dessa cultura, desses valores. Igual eu falei, a gente não está fixo no tempo. É importante falar também da valorização da prefeitura no sentido do turismo, no sentido de apoiar as leis de incentivo, a cultura, em especial no município, pelo governo federal, e aí a gente realiza esse documentário e depois a gente ganha por meio do documentário com a frase ‘aqui tem quilombo’, que eu acho que é uma frase de indignação, que a minha mãe faz no filme, aí a partir dessa fala a gente faz uns lambes nos muros da comunidade, no muro não, na parede da casa da minha tia, a gente faz ‘aqui tem quilombo’, a gente faz uma associação, e a gente foi premiado por um órgão, que depois eu posso te enviar, e a gente ganhou como manifestação de rua, foi muito legal, porque é uma frase de indignação e de revolta, porque dizer que a gente não é quilombola é negar a identidade do outro, o direito do outro dizer quem a gente é (Depoimento oral).

O documentário *Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita* é, em si, um instrumento de resistência e preservação da memória coletiva. A fala de Marta Quintiliano destaca a urgência de registrar as histórias dos mais velhos, que, com o passar do tempo, se perdem se não forem contadas e documentadas. Essa perspectiva reforça a relação entre história e memória proposta por autores como Halbwachs (1990) e Pollak (1989), que defendem a memória como construção coletiva e como forma de enfrentamento do esquecimento social. Assim, o documentário torna-se fonte primária que articula narrativas orais e visuais para fortalecer a identidade quilombola em um contexto urbano, no qual as marcas da ruralidade e da ancestralidade resistem à urbanização e à invisibilização institucional.

Além de funcionar como arquivo histórico, esse registro audiovisual revela como o território quilombola é continuamente ressignificado: não se trata apenas de um espaço físico delimitado, mas de um movimento social vivo, como enfatiza Marta Quintiliano. Ao incorporar esse documentário como parte do *corpus* da pesquisa, não apenas se analisa o conteúdo da fala, mas também se reconhece a potência da memória oral como forma de reexistência. Nesse sentido, o material contribui diretamente para o produto final da pesquisa, que visa divulgar, preservar e dar visibilidade à história da *Comunidade Quilombola Vó Rita*, combatendo estereótipos e ampliando o debate sobre direitos territoriais e culturais.

Nesse sentido, Halbwachs (1990) afirma que a memória coletiva é construída socialmente, sendo continuamente atualizada pelos grupos que a compartilham, ao passo que Pollak (1989) ressalta que a memória é também um campo de disputa, onde se escolhe o que lembrar e o que silenciar. Ao reconhecer a importância do documentário como registro, a própria comunidade reafirma sua identidade, sua territorialidade e sua historicidade.

Portelli (1997), por sua vez, defende a história oral como método que não apenas coleta informações factuais, mas capta sentidos, afetos e interpretações que revelam a subjetividade e a visão de mundo dos narradores, sendo fundamental para pesquisas que buscam dar voz aos sujeitos historicamente marginalizados.

Candau (2012) amplia essa reflexão ao discutir a memória como constitutiva da identidade individual e coletiva, sendo essencial em processos educativos e de construção de pertencimento. Já Pierre Nora (1993) diferencia *memória* de *história*, destacando os “lugares de memória” como formas de materialização da memória coletiva em monumentos, símbolos e registros, sendo o documentário, neste caso, um verdadeiro lugar de memória audiovisual da *Comunidade Quilombola Vó Rita*.

Ao utilizar esse documentário como fonte e também como instrumento metodológico, a pesquisa contribui para o reconhecimento do patrimônio cultural imaterial quilombola, conforme a definição da UNESCO (2003) e da Política Nacional de Patrimônio Imaterial, que enfatizam a salvaguarda de saberes, práticas e tradições orais enquanto bens culturais vivos.

Na próxima seção, abordaremos a relação entre a história dos quilombos, a legislação brasileira e a educação étnico-racial. A história dos quilombos, marcada por resistência, organização comunitária e construção de territórios coletivos, configura-se como elemento central na luta pela garantia de direitos no Brasil. Compreender essa trajetória é fundamental para analisar os avanços e desafios da legislação específica voltada às comunidades quilombolas, sobretudo no que se refere ao direito ao território, à identidade e à cultura.

Além disso, a discussão sobre os quilombos conecta-se diretamente com a educação étnico-racial, pois a Lei 10.639/2003 determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, incluindo os processos de resistência quilombola. Assim, ao relacionar esses temas, buscamos compreender de que maneira a história e os direitos quilombolas podem contribuir para práticas educativas antirracistas, que valorizem as identidades negras e promovam justiça social.

2.6. Relação da História dos quilombos com a legislação e a educação étnico-racial

Para se pensar o processo educacional a partir da Lei 10639/2003, é necessário buscarmos, na memória recente da História da educação, alguns marcos que consideramos imprescindíveis para um novo olhar a ser inserido na caminhada rumo à formação integral dos nossos estudantes, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN, 1996).

Desde as últimas décadas do século XX, o debate sobre a população negra e em particular sobre as comunidades remanescentes de quilombo, tem se articulado com as temáticas da questão social, cultural e histórica, mobilizando a sociedade civil através de movimentos sociais, agentes do Direito, jornalistas, Organizações não Governamentais (ONGs), intelectuais, universidades, partidos políticos, Ministério Público e agendas dos governos nas esferas federal, estadual e municipal. Esse contexto histórico foi marcado por eventos políticos ou datas comemorativas como o centenário da Abolição da escravidão (1988), o aniversário de 300 anos da morte de Zumbi, líder do Quilombo de Palmares (1995), a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas* (Durban, 2001), que mobilizaram diversos setores sociais na reflexão e na intervenção política para combater as desigualdades raciais (Domingues; Gomes, 2013).

As discussões sobre políticas públicas que visavam combater as desigualdades raciais entraram em cena “[...] com mais de cem anos de atraso” (Mattos, 2006, p. 108) no Brasil. Uma delas era sobre a necessidade de reforma agrária que contemplasse as comunidades negras rurais no país. Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, sobretudo após a Carta Política de 1988, algumas reformulações passaram a ser implementadas, não somente na legislação mas para além dela, no sentido de incluir o atendimento às camadas populares nos currículos:

no Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de democratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático proporcionado pela Constituição de 1988 (Bittencourt, 2018, p. 80).

Um marco que consideramos importante nesse histórico foi a publicação, em 1996, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsáveis por introduzirem, na disciplina de História, conteúdos de História Africana. Além disso, os PCN definiram como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental a “pluralidade cultural”, tendo em vista que segundo o documento estava sendo veiculada nos livros didáticos uma concepção de identidade brasileira baseada na cultura uniforme, o que é incoerente em um país miscigenado como o Brasil.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura, diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC, com o objetivo de regulamentar o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais

mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro e, em especial, no campo educacional.

A resolução, resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologada pelo MEC em junho do mesmo ano. As *Diretrizes* visam atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas do país.

Tanto os PCN quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e possibilidade de correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, esses documentos só cumprirão tal objetivo se as escolas e os professores conseguirem abordar a temática da negritude durante o ano letivo, com vistas a combater estereótipos e preconceitos.

Os marcos legais citados anteriormente, inseridos no campo das políticas públicas educacionais, trouxeram para o ensino de História conteúdos escolares que visam promover a equidade entre os diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Assim, os aspectos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana começaram a ser percebidos e explorados na educação básica, tornando-se um importante instrumento de combate ao racismo, por meio do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade, como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004:

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

Assim, é importante realizar as seguintes indagações: Como valorizar, reconhecer e respeitar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino de História? Como o ensino, pautado nas políticas públicas educacionais, pode ser um instrumento de educação antirracista?

Como a educação patrimonial e a educação antirracista podem dialogar e contribuir para formação dos estudantes? Responder a essas questões não é uma tarefa simples, tendo em vista que as mudanças ocorridas no ensino de História, a partir do final dos anos de 1980, esbarram em gargalos, tais como a formação docente e os materiais didáticos.

Outra mudança significativa foi que a Constituição Brasileira de 1988 veio reconhecer o direito à titulação dessas comunidades por intermédio das organizações sociais do campo e da cidade, dos movimentos negros, parlamentares e pastorais da terra. Não obstante, empreenderam-se discussões sobre quem são e como podem ser entendidos e identificados os “remanescentes de quilombos”, questionando-se a definição do conceito no artigo constitucional. No campo da cultura e da identidade, seria preciso pensar sobre as formas de como, no presente, as pessoas se veem e como elas se identificam e de que aquele entendimento dificulta a análise ao pressupor o quilombo como reminiscência do passado. Tendo em vista essa questão posta em debate, por meio do decreto n. 4.887/2003 tornou-se possível a autodeterminação dos próprios membros das comunidades. Se esse mecanismo apareceu como meio democrático de reconhecimento da identidade dessas comunidades, também se configurou como um obstáculo, já que houve reação conservadora de agentes econômicos e políticos que, historicamente, se contrapõem a toda forma de acesso democrático à terra.

Entretanto, mesmo diante de obstáculos e resistências, uma possibilidade de trabalho pedagógico que possa contemplar as questões anteriores é tomar as comunidades quilombolas como objeto de ensino. Os territórios quilombolas distribuem-se em praticamente todos os estados brasileiros, tanto no espaço rural ou urbano, abrangendo uma rica diversidade histórica e cultural, que pode ser abordada no ensino de História.

Sendo assim, a aproximação entre o ensino de História e as comunidades quilombolas pode responder às demandas estabelecidas na Lei 10.639/03 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* de 2004. Dessa forma, um estudo de História que tome por base a *Comunidade Quilombola Vó Rita*, localizada em Trindade, pode servir de instrumento para o ensino do protagonismo negro da comunidade, das manifestações culturais quilombolas e das questões de gênero que envolvem a comunidade protagonizada por mulheres negras.

No que se refere ao ensino de História, durante muito tempo esteve presente nos livros didáticos somente a concepção mais tradicional do quilombo, visto como local de fuga e resistência dos escravos no passado, tendo como referência o Quilombo dos Palmares. De acordo com Flávio Gomes (2015), quilombos eram comunidades que, independentemente do número de membros, proliferaram no Brasil ao longo dos séculos XVI e início do XX. Foi um

fenômeno resultante da própria escravidão estruturada em todo o território, que possuía natureza e motivação variadas para sua formação e transformação ao longo do tempo:

os quilombos, enquanto territórios culturais, oferecem a possibilidade de diferentes leituras – afetivas, políticas, geográficas e outras. Os quilombos como espaços únicos que abrigam um expressivo número de negros e famílias negras que, há mais de um século, vivem de forma comunitária, defendendo os mesmos objetivos. Nesses territórios a prática coletiva transparece nas ações cotidianas de forma expressiva, desde a infância (Oliveira, p. 248, 2003).

O quilombo, portanto, é um espaço de compartilhamento de valores coletivos. Apesar da concepção historicamente mais tradicional considerar o quilombo como local de fuga, atualmente o conceito é mais abrangente, como podemos observar com as *Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola*, que entende por quilombos:

- I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012, p. 4).

O primeiro critério para a definição de quilombo, conforme as diretrizes, passa a ser o da auto-atribuição, ou seja, a redefinição no significado do quilombo está ligada ao reconhecimento da identidade coletiva da comunidade por meio da reconstrução do passado e da memória. O segundo critério diz respeito às comunidades que lutam pelo direito à terra. Nesse sentido, o artigo 68 da Constituição garante a titulação das terras aos remanescentes de quilombo de todo Brasil: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). O terceiro item considera quilombo as comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados. Assim, podemos concluir que, de acordo com as diretrizes, para o Estado reconhecer o local como comunidade remanescente de quilombo, a própria comunidade tem que se identificar quilombola, e essa está relacionada à memória e a identidade.

As diferentes perspectivas em torno da constituição dos quilombos no Brasil se devem à diversidade, intensidade e frequência com que eles eram formados. Nem mesmo a forte repressão das autoridades políticas conseguiram conter a proliferação, após a abolição da escravatura, dos diferentes tipos de aquilombamentos.

A história dos quilombos teve vários e diferentes capítulos, considerando regiões, paisagens, períodos, duração, cenários, personagens, reprodução e ações. Muitos – não só Palmares – existiram durante décadas ou mesmo séculos. Fazendeiros, autoridades e os próprios escravos sabiam que em algumas regiões havia comunidades de fugitivos (e suas várias gerações ali nascidas) longevas (Gomes, 2015, p. 106).

Essa diversidade de quilombos não pode ser considerada como uma espécie de engessamento no entendimento dessas organizações, uma vez que “[...] os vários tipos de quilombos eram transformados e ao mesmo tempo transformavam as paisagens onde se estabeleciam” (Gomes, 2015, p. 74).

Toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais. Ser quilombola está diretamente relacionado a possuir essa identidade “coletiva” (Mattos, 2006). Entretanto, o conceito de quilombo é um campo em aberto e que está em disputa, apresentando significados diferentes, que apontam para as transformações de ordem semântica e prática em sua utilização. Há inúmeros processos históricos de ressemantização da palavra (quilombolas, mocambos e comunidades remanescentes de quilombo) para designar as experiências de resistência à opressão dos negros no Brasil e em outros países. Assim, estudar quilombos no século XVII remete a características diferentes do que encontraremos nos séculos XVIII e XIX. Distancia-se de nós a denominação atribuída aos quilombos como “refúgios de escravos fugidos”, mas, ao serem ressignificados, despontam noções sobre as formas de lutas contra as investidas de destruição dos quilombos e resistências solidárias (Santos, 2013).

Acreditamos que aqui não conseguiremos discutir os impactos, possibilidades didáticas e desafios relacionados à Lei nº 10.639/03; mesmo assim, convém avaliarmos por que esta medida pode ser considerada como uma política de reparação em relação à escravidão africana no Brasil. Para tanto, é necessário analisarmos a trajetória da disciplinarização da História no Brasil, e como esta disciplina contribuiu para a construção de estereótipos e colaborou com silenciamentos no que tange à História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana e, em especial, as comunidades quilombolas.

O processo de disciplinarização da História, ocorrido na primeira metade do século XIX, no Brasil, inseriu-se em um projeto de educação restrito a uma elite branca, livre e

aristocrática. Para Circe Bittencourt (2018), a constituição da disciplina de História se encontra inserida em

uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (p. 128).

As principais disputas travadas entre liberais e conservadores, Estado e Igreja pelo controle dos projetos educacionais encontram projeção e apoio da elite intelectual, que utilizou o ensino de História para construir e difundir a identidade nacional para o Brasil. A estrutura dessa identidade nacional foi elaborada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que ficou encarregado de elaborar uma história nacional, determinando as diretrizes para os programas curriculares e manuais didáticos a serem utilizados nas escolas (Fonseca, 2006).

A elaboração das diretrizes do IHGB foi fortemente influenciada pelo positivismo de Augusto Comte. Para o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2015), os pressupostos do positivismo influenciaram os intelectuais da época a praticar o esquecimento voluntário dos indígenas e negros, entendidos como raças inferiores e um obstáculo para o progresso e desenvolvimento de uma civilização na América. Isso gerou as desigualdades que se caracterizam como violação dos direitos humanos. Por isso, é importante e urgente se pensar em uma pedagogia multicultural, com a implementação de políticas para o respeito e o reconhecimento da diferença: “acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (Munanga, 2015, p. 2).

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a herança da colonização europeia no Brasil era valorizada “[...] não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar” (2013, p. 2). Assim, o ensino de História e logo depois os livros didáticos serviram como instrumentos da disseminação dessas ideias, na maioria das vezes com êxito, o que acabou contribuindo para construir preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas e aos negros (Silva, 2013).

Foi nesse contexto que se constituiu a História como disciplina escolar no Brasil, sendo que a narrativa histórica construída colocava-se a serviço de uma visão etnocêntrica e eurocêntrica que produziu estigmas, estereótipos e que, principalmente, silenciava a história

dos negros, dos indígenas e das mulheres e as contribuições culturais deles e de seus descendentes na formação histórica, cultural e social do Brasil. Reconhecer-se negro no país não era uma tarefa fácil, e acredito que ainda não é, pois suas histórias e memórias foram silenciadas desde a chegada dos primeiros escravizados em terras brasileiras. Negros e indígenas eram ignorados ou tratados de forma hierarquizada pelos intelectuais da época e pelas pessoas comuns também. Segundo Abreu e Mattos,

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

Essa hierarquização se fez presente no cotidiano da população e na disciplinarização da História, sedimentando e enraizando a deturpada visão harmoniosa entre o branco, o indígena e o negro, conforme previa o IHGB, cuja a base do pensamento era a “raciologia ou ciência das raças desenvolvidas na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, que considerava a mestiçagem como uma degenerescência e os negros e indígenas como raças inferiores” (Mulunga 2015, p. 30). Nessa perspectiva, para haver um projeto de civilização ascendente e compatível com as aspirações nacionais, baseadas no eurocentrismo, o Brasil não poderia contar com sangues inferiores de negros, indígenas e mestiços degenerados.

Diante dessa visão, a tal harmonia teria como resultado a mestiçagem, constituindo a gênese da formação de uma identidade brasileira baseada na democracia racial. Esta tese, sistematizada e divulgada por Gilberto Freyre em seu livro *Casa-grande e Senzala*, de 1933, enfatiza que o povo brasileiro seria resultado do entrelaçamento das matrizes culturais de indígenas, europeus e africanos (índio, branco e o negro), construindo a narrativa de que a miscigenação ocorrida no Brasil foi resultado do movimento natural e positivo. De acordo com Munanga (2015, p. 30), “o aparecimento em cena de Gilberto Freyre influenciara fortemente a imagem de um Brasil construído sobre relações harmoniosas entre brancos e as outras raças até então consideradas inferiores, sendo a mestiçagem essa prova eloquente da harmonia entre as raças.”

Conforme argumenta Freyre, a miscigenação observada no Brasil foi fruto das relações sociais amistosas e pacíficas entre os senhores e os escravizados, em um processo de equilíbrio de antagonismo. Para Freyre (2003, p. 33), “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. Essa interpretação do pensador brasileiro,

infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo (Gomes, 2005, p. 59).

A escola foi o espaço onde a falácia da democracia/harmonia racial, ou mesmo o tão famoso “mito da democracia racial” foi repetido à exaustão, inclusive por meio dos livros didáticos, no ensino de História. Desde as séries iniciais até o final da educação básica, tal narrativa reforçava a ideia de um processo idílico, na formação da sociedade brasileira, difundindo a ideia de que no Brasil a sociedade é aberta para todas as culturas, sendo livre de tensões raciais observadas em outros países.

Para Gomes, o “mito da democracia racial” pode ser entendido como uma corrente ideológica, construída com a finalidade de negar o racismo e perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações,

afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento[...]. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (2015, p. 57).

Para a historiadora Manuela Areias Costa (2018), a historiografia hegemônica, que se assentava no “mito da democracia racial”, começou a passar por um processo de revisão somente no final da ditadura civil-militar. As referências para o processo de revisão de conceitos e narrativas estavam articuladas nas seguintes bases: estudos da Antropologia, que impulsionaram uma significativa revisão, levando à ampliação dos objetos, das fontes e à valorização do indivíduo enquanto agente transformador; a História Social, desenvolvida na Inglaterra, a denominada “história vista de baixo” proposta por Edward P. Thompson, que ressaltava a valorização, percepção e atuação dos indivíduos nos processos históricos; a Micro-história italiana, representada, principalmente, por Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, pautada na análise de elementos históricos em escala reduzida, com o objetivo de realizar a compreensão de um panorama mais amplo; a História Social do sul dos Estados Unidos, Hebert Gutman e Eugene Genovese, que analisaram as ações autônomas dos escravizados no âmbito da vida familiar e cultural.

Segundo Areias Costa (2018), os questionamentos dos estudiosos sobre a história hegemônica, nas duas últimas décadas do século XX, impulsionaram a realização de novas pesquisas que passaram a discutir de forma diferente a escravidão, a abolição e o pós-abolição. Nesse contexto, surgem os estudos sobre o patrimônio imaterial e a educação patrimonial. E é nesse escopo que situamos o *Quilombo Vó Rita* e tudo aquilo que o constitui em termos de sua historicidade como componente da Educação Patrimonial.

É inimaginável separar a herança cultural das pessoas das próprias pessoas e de seus direitos. Mas, o que configura essa herança cultural? Responder a tal questionamento nos leva a pensar mais uma vez na memória, nos processos de lembranças e esquecimentos, mas também na própria cultura. O conceito de cultura é bastante complexo, enquanto denominação latina *colere*, que significa proteger, e do francês *culture*, que se associa ao ato de cultivar a terra. Para os ingleses, a cultura faz referência ao desenvolvimento intelectual, espiritual e estético. Essa última definição nos fornece mais elementos para pensar o patrimônio cultural, à medida em que o conceito de cultura tradicional que costumava definir o foco da antropologia (histórica) foi se transformando no conceito de herança - uma sobrevivência funcional. Nesse sentido, defendemos que é na relação do homem com o mundo, sendo essa amparada por sua cultura, que ele significa a sua existência.

Tal qual compreendemos ser múltipla a definição do que seja cultura, a de patrimônio também pode ser apreendida a partir da sua polifonia, uma vez que assume sentidos diferentes de acordo com o tempo e o espaço em que foi instituída. Contudo, deixamos saber que a ideia de patrimônio se estabelece aqui no sentido dado pelo homem em interação com o meio físico e social. Conforme a Constituição de 1988, o patrimônio se apresenta como conteúdo dinâmico, vivo, popular; portanto, molda as fundações sociais compartilhadas das pessoas por meio da educação, cultura e ciência, desempenhando um papel significativo na definição dos grupos.

É devido ao nosso passado (mitológico) compartilhado que estamos unificados no presente. Essenciais na definição do domínio do patrimônio (cultural) são os direitos, as competências e as posições de poder que o definem conforme suas próprias necessidades. O que costumava ser tradição reificada tornou-se cada vez mais uma herança dinâmica e ativa que é constantemente reinventada e construída.

No Brasil, a responsabilidade pela preservação do patrimônio cultural é dever da União, Estados e Municípios, sendo o IPHAN o órgão regulador, fiscalizador e de conservação dos bens patrimoniais. No que pese ao componente educacional, o tema do patrimônio se apresenta como um elemento interdisciplinar que envolve os espaços territoriais e as práticas culturais como “documentos vivos”, passíveis de diversas leituras e interpretações, tornando-

se uma ferramenta articuladora de saberes diversificados, e é aqui que enquadramos o *Quilombo Vó Rita*.

Ou seja, procedimentos educacionais que contenham como base o patrimônio cultural têm que buscar integrar as atuações educacionais às demais magnitudes de vida dos sujeitos; logo, os bens culturais precisam ser entendidos como parte das práticas diárias das sociedades. Assim, conhecer o patrimônio cultural e lutar pela identidade cultural é um direito

para se instituir, precisa de processos educacionais consistentes para uma prática emancipadora, crítica, que promova o sentir e amplie o conhecimento dos patrimônios culturais materiais e imateriais dos territórios em que as pessoas vivem, para que sejam objetos de reflexão e apropriação com os elementos culturais que permeiam o espaço em que moram e transitam, em um processo de convivência, que seja orientada por uma consciência crítica de sua relevância e que sejam reconhecidos como exemplares de sua identidade cultural (Franco, 2019, p. 35).

Sem sombra de dúvidas, a importância atribuída a uma educação patrimonial para formação dos sujeitos é algo que objetivamos, principalmente quando partimos para a constituição de uma memória dos povos afro-brasileiros, com vista à promoção de um ensino contra-hegemônico não eurocentrado e, conseqüentemente, fortalecedor dos sentidos de identidade individual e coletiva, que perpassa o debate sobre as comunidades quilombolas enquanto espaço de patrimonialização. Dessa forma, esse estudo contribui para que a cultura afro-brasileira não apareça, nas escolas, com dia e hora marcada, em um “currículo turístico”, introduzido no espaço escolar como contribuições esporádicas, banais, sem o aprofundamento necessário para compreender o modo como foram/são vivenciadas (Santomé, 2011).

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas, provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade introjetados pela cultura racista. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que, conseqüentemente, exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima, capaz de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

No capítulo 2 apresentamos, portanto, o *Quilombo Vó Rita* no contexto de Trindade, Goiás; debatemos o conceito de quilombo, devido à importância deste termo para nossa pesquisa, e destacamos a importância da Lei 10.639 para combater o silenciamento da História afro-brasileira nos currículos escolares. No capítulo 3 discutiremos a educação patrimonial e o ensino de História na perspectiva dos *patrimônios sensíveis*.

3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a Educação Patrimonial e sua relação com o Ensino de História na perspectiva dos *Patrimônios Sensíveis*. Para isso, apresentamos alguns conceitos importantes para nortear nossas reflexões. Em seguida, abordamos a educação patrimonial e a aprendizagem histórica pluriperspectivada, buscando apresentar as conexões entre educação patrimonial e a linguagem digital. Por fim, começamos a apresentar a parte propositiva da dissertação.

Na próxima seção apresentamos a dimensão patrimonial na história do ensino de História no Brasil.

3.1. A dimensão patrimonial na história do ensino de História no Brasil

Tradicionalmente, o ensino de História no Brasil foi centrado em grandes eventos, heróis nacionais, o patriarcado eurocentrado na branquitude e processos políticos. Muito tem se discutido sobre as possibilidades de renovação do ensino de História, seja nas escolas ou universidades. Um dos grandes desafios é como transmitir as mudanças historiográficas, a incorporação e a inovação no uso das fontes, a realização de projetos e atividades que levem ao ensino básico os princípios que constituem a construção do conhecimento histórico. A História não é um conhecimento congelado, parado no tempo e no espaço; pelo contrário, ele é vivo e pulsante, ganha dinamismo à medida em que docentes e discentes repensam os temas e os objetos e o seu modo de pensar e agir.

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades e os anseios da sociedade. A velha História de fatos e nomes já vem sendo substituída, novos olhares e estudos e legislações estão sendo incorporados, pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos, o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo enfrentado em favor de uma visão mais pluralista.

A dimensão patrimonial na história do ensino de História do Brasil tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma perspectiva que amplia as formas de compreender e ensinar o passado. No entanto, com a valorização de abordagens mais plurais e críticas, o patrimônio – em suas dimensões materiais e imateriais – passou a ser compreendido como elemento central na construção da memória social e da identidade coletiva.

A escola é uma instituição destinada a formar cidadãos críticos e conscientes e não apenas a fornecer informações e teorias. É um lugar importante de aprendizado, de debate e de diálogo para as crianças e os adolescentes. Assim, ela deve ser capaz de oferecer uma base cultural comum, ampliando o repertório cultural de todos os alunos e alunas. Na escola os estudantes formam suas identidades no âmbito individual e coletivo e estabelecem relações com diferentes grupos sociais.

Por tudo isso o processo de ensino e aprendizagem deve, necessariamente, incluir diversas possibilidades pedagógicas que estimulem um olhar mais abrangente sobre a diversidade cultural humana. Nesse sentido, o ensino de História, ao dialogar com o patrimônio cultural, permite que estudantes se apropriem criticamente de elementos que constituem a memória de suas comunidades, transcendendo a narrativa histórica tradicional e incorporando múltiplas vozes e experiências.

Jörn Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais, tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado.

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que leva a uma leitura do mundo no presente e embasa uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conhecem apenas o passado, mas utilizam esse conhecimento como meio para auxiliar na compreensão do presente e/ou “antecipar”, no plano mental, o futuro em forma de previsão pertinente (Medeiros, 2006; Barca, 2006), até mesmo para não se repetir os erros ou ações do passado.

Autores como Circe Bittencourt (2004) destacam que o ensino de História deve ir além dos conteúdos escolares normativos e incluir experiências significativas para os alunos. O patrimônio, nesse contexto, funciona como uma ponte entre o passado e o presente, permitindo o desenvolvimento de uma consciência histórica situada. A educação patrimonial no ensino de

História contribui significativamente para a construção de identidades plurais e para o reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil, conforme destacado por Bittencourt (2014).

Não obstante as dificuldades do dia a dia nas escolas, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado nas aulas de História, permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes em sala de aula. É sob essa perspectiva que buscamos refletir sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo com a inserção da educação patrimonial nas aulas de História. Tendo a consciência de que as novas abordagens para ensinar História, dando ênfase à educação patrimonial, podem ser construídas em sala de aula, não se debruçando apenas, quase que exclusivamente, no uso do livro didático, como vem acontecendo ao longo dos anos.

Conforme afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2010, p. 34), “ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas”. Para atingir esse objetivo, nada melhor que a educação patrimonial, que abre um leque de interessantes possibilidades para a construção das identidades e memórias coletivas e de noções que envolvem a cidadania, como os direitos humanos e os valores da alteridade, da ética, da solidariedade. Além disso, a educação patrimonial tem o papel de conscientizar nossos aprendizes acerca da responsabilidade de cada um pelo bem geral, no lugar onde vive e na sociedade como um todo.

A legislação educacional também passou a contemplar essa perspectiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), por exemplo, incentivam o uso de fontes diversas e sugerem o patrimônio como recurso didático, apontando que a escola deve atuar na formação de cidadãos conscientes de sua história e cultura. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) de História, implementada recentemente, reforça a importância do patrimônio como elemento articulador entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes.

Em síntese, a dimensão patrimonial no ensino de História do Brasil representa uma virada epistemológica e pedagógica que amplia os horizontes de aprendizagem e contribui para uma educação mais democrática e inclusiva. Ela convida professores e alunos a dialogar com

o passado de forma viva e significativa, reconhecendo o patrimônio não apenas como herança, mas como espaço de disputa, identidade e transformação social.

3.2. Educação patrimonial e aprendizagem histórica pluriperspectivada

A educação patrimonial vem se consolidando como um importante campo de articulação entre o ensino de história e as práticas culturais, contribuindo para a construção de identidades, memórias e pertencimentos. Entendida como uma prática educativa voltada para a valorização e preservação dos bens culturais, essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem ao conectar o passado às vivências e experiências dos sujeitos contemporâneos. Segundo Fonseca (2005), “o patrimônio cultural deve ser percebido como um processo, e não apenas como um produto; é um campo de disputas, de conflitos e de negociações.” Nesse contexto, a aprendizagem histórica não pode mais se restringir à mera reprodução de fatos e cronologias. A proposta da aprendizagem histórica pluriperspectivada propõe justamente superar uma visão linear e eurocêntrica da história, promovendo uma abordagem crítica, dialógica e inclusiva. De acordo com Rüsen (2001), a aprendizagem histórica deve possibilitar aos estudantes a construção de sentido sobre o passado, por meio de múltiplas perspectivas, permitindo a compreensão das ações humanas em sua complexidade e diversidade cultural.

O estímulo ao desejo de conhecer e de compreender, o desenvolvimento de ações para valorizar e preservar nossos bens culturais e o incentivo a sentimentos de pertencimento a um lugar compõem movimentos essenciais que podem ser trabalhados pela área de História e estendidos a todas as outras áreas de conhecimento que formam o currículo escolar. Em suas múltiplas possibilidades, o trabalho com o patrimônio cultural deve ser contemplado como parte do projeto político-pedagógico da escola. Assim também nos aponta Schmidt ao dizer que

[...] no tocante ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um dos desafios do historiador é realizar a função didática da História, adequando o conhecimento histórico aos diferentes ambientes de aprendizagem, tais como a sala de aula, o museu e o arquivo. Neste sentido, é importante diferenciar como esta adequação vem sendo pensada a partir do conceito de “transposição didática”, bem como da perspectiva orientada pela função didática da História, baseada principalmente na cognição histórica situada (2010, p. 35).

Diante disto, a educação patrimonial possibilita ao aluno e à aluna perceber que o patrimônio cultural faz parte de sua própria história, pois tal percepção lhe propicia a oportunidade de conhecer e vivenciar os costumes e as culturas locais, construindo laços de

afetividade e de solidariedade com as pessoas e o lugar onde vive. O acesso ao conhecimento e às vivências relacionadas às diversas manifestações culturais ajuda o(a) professor(a) a explorar a percepção e o entendimento sobre o que vem a ser patrimônio cultural como prática social.

Acreditamos ser de fundamental importância que a área de História desenvolva na escola propostas interdisciplinares e ações pedagógicas voltadas para a construção conceitual de patrimônio cultural. Logo, o ensino de História deve estimular questionamentos como o que é, como é formado, para que serve e que valor tem o patrimônio cultural. É necessário que, na abordagem escolar, ele seja considerado uma prática social e que, a partir daí, desenvolvam-se atividades que levem os alunos a compreender a importância da sua valorização e preservação.

Por isso, uma das principais finalidades da aprendizagem em História é a formação da consciência histórica. Esse pressuposto põe em relevo o fato de que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a História é a mestra da vida.

Entretanto, ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é “uma consciência crítico-genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas” (Schmidt, 2010, p.69), que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos numa formação para a cidadania.

Todavia, ressaltamos que são diversas as atividades, as sequências didáticas e os projetos que podem ser executados na área da educação patrimonial. Um importante ponto que destacamos aqui neste trabalho, e que pode ser explorado junto aos alunos e às alunas, é a diversidade de fontes nas quais podem se basear para obter um estudo sobre o patrimônio cultural, incluindo o exame e análises de documentos escritos e não escritos (fotos, objetos, indumentárias etc.). Tais manifestações devem ser tratadas como evidências investigadas que ajudam a conhecer, compreender e valorizar esse patrimônio e, com isso, realizar importantes descobertas sobre a identidade individual e coletiva.

A educação patrimonial não deve ser compreendida como uma disciplina ou conteúdo escolar específico, mas sim como uma prática educativa interdisciplinar, articulada ao cotidiano dos estudantes e à realidade local. Segundo Candau (2008), “a educação patrimonial se constrói a partir do reconhecimento da pluralidade cultural e do diálogo entre saberes, promovendo uma pedagogia da escuta e da participação.”

A metodologia envolve: i. reconhecimento e valorização do patrimônio local: através de visitas, mapeamentos afetivos, entrevistas com membros da comunidade, levantamento de bens materiais e imateriais; ii. contextualização histórica e social: relacionar os bens patrimoniais com processos históricos, identitários e sociais; iii. participação ativa dos sujeitos: a comunidade escolar e local é chamada a participar da identificação, interpretação e preservação do patrimônio; iv. apropriação crítica e transformadora: não basta reconhecer o patrimônio; é preciso problematizá-lo, compreendê-lo como construção social, passível de disputas, apagamentos e ressignificações.

Como afirma Fonseca (2005), “a educação patrimonial é um instrumento para a formação da consciência crítica sobre o patrimônio cultural, promovendo a cidadania e a participação social”. Para tanto, é necessário propor e realizar projetos de trabalho nos quais o aluno e a aluna sejam estimulados a fazer uma leitura crítica da realidade e, conseqüentemente, tornarem-se capazes de propor soluções para a resolução de problemas, proporcionando-lhes a experiência da relação direta com os bens e as manifestações culturais.

A educação patrimonial envolve os conceitos, os procedimentos, os métodos e as técnicas da área da História. Sua perspectiva deve se pautar na análise direta dos bens materiais e imateriais de modo que torne o discente apto a compreender as múltiplas relações entre passado e presente, entre memória e história. As ações pedagógicas devem focar nos mais diversos bens culturais, e nisso a criatividade do professor e da professora tem papel preponderante, uma vez que cabe a eles(as) escolher os procedimentos mais adequados a facilitar a percepção e o entendimento do estudante sobre o patrimônio cultural.

A articulação entre educação patrimonial e aprendizagem histórica pluriperspectivada torna-se, portanto, estratégica para o ensino de História que busca desenvolver competências interpretativas, críticas e éticas. Como destaca Schmidt (2009), o ensino de História deve “valorizar a diversidade de narrativas históricas, possibilitando ao estudante compreender os diferentes pontos de vista e os conflitos de memória presentes na sociedade”. O uso de fontes patrimoniais, como monumentos, museus, sítios arqueológicos, documentos e práticas culturais, possibilita a problematização de diferentes formas de apropriação e silenciamento do passado. Nesse sentido, a abordagem pluriperspectivada permite confrontar versões oficiais e dominantes da história com narrativas subalternas, contribuindo para a formação de sujeitos históricos conscientes e participativos. Para Seixas (2000), “a pluralidade de perspectivas é essencial para a compreensão da historicidade dos eventos e das interpretações históricas”.

A prática pedagógica comprometida com esses princípios exige estratégias que promovam o diálogo entre o patrimônio local e os grandes temas da história nacional e mundial,

valorizando as experiências das comunidades e dos sujeitos sociais historicamente marginalizados. Assim, a educação patrimonial, aliada à aprendizagem histórica pluriperspectivada, fortalece o ensino como instrumento de emancipação e cidadania crítica.

Assim, abrimos espaço, neste ponto, para esclarecer e explicitar a metodologia que nos norteia como docentes em sala de aula e que nos serve como aporte teórico. A educação patrimonial, de Maria de Lourdes Horta (2009), como um processo permanente e sistemático, que pode ser aplicado a qualquer evidência material ou imaterial, aos bens tangíveis e intangíveis, seja no exame direto de um único objetivo, seja na análise de um conjunto de bens culturais: uma paisagem, um sítio, um parque, uma área de proteção ambiental, uma manifestação da cultura, processo de trabalho artesanal ou industrial, saberes e fazeres da cultura popular e quaisquer outras expressões decorrentes da relação trabalho humano e/ou ambiente. Segunda a autora, a abordagem da evidência material ou imaterial escolhida deve ser feita de forma direta, como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. Ela divide em quatro etapas essa metodologia, sendo elas:

1. Observação: consiste na identificação dos objetos, saberes e rituais próprios do lugar onde se desenvolve a atividade, bem como a percepção e caracterização de suas respectivas funções e seus significados. O objetivo investigado, por meio do processo de coleta de entrevistas e de relatos de memória direcionados pelos procedimentos da história oral.
2. Registro: trata-se do registro dos bens observados, por meio de desenho, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, vídeos, maquetes e plantas arquitetônicas, etc. O objetivo é mensurar ou estabelecer o valor patrimonial desses bens para a comunidade.
3. Exploração: consiste no desenvolvimento da capacidade de análise, de julgamento crítico e de interpretação das evidências investigadas no bem patrimonial. Essa etapa implica a realização de procedimentos de análise do problema, levantamento de hipóteses, discussões e pesquisas em bibliotecas e outros acervos.
4. Apropriação do bem cultural: nessa etapa, espera-se que os educandos e/ou a população envolvam-se efetiva e afetivamente como os bens culturais, participando de forma criativa de “releituras” desse patrimônio e expressando-as de diferentes formas: textos, músicas, danças, pinturas, dramatizações, fotografias, vídeos, etc. (Horta, Grumberg; Monteiro, 2009, p. 11).

Vale ressaltar que as experiências de aplicação dessa metodologia da educação patrimonial e de outras práticas educativas relacionadas ao conhecimento, à valorização e à compreensão dos sentidos de preservação dos bens tangíveis e intangíveis de nosso patrimônio cultural intensificaram-se nos currículos escolares a partir dos anos 1990 (Idem, 2009), principalmente em função das prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), das abordagens da temática nos livros didáticos de História e da ênfase ao trabalho interdisciplinar com os temas transversais.

Dentro dessa mesma perspectiva, a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta (2009) afirma que:

A educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva (p. 8).

Dito isto, acentuamos que antes de iniciar uma atividade relacionada a um tema do patrimônio cultural, é necessário definir quais são os objetivos e resultados pretendidos. Se a atividade planejada for um projeto de trabalho, sugerimos que poderá culminar em um produto final que sintetize ou represente o processo de execução. Caberá também ao docente, definir quais são os conceitos, as habilidades e os conhecimentos a serem desenvolvidos com a atividade. Reforçamos que, nessa etapa inicial, portanto, o(a) professor(a) deve ser também um pesquisador, parafraseando Paulo Freire (1996, p. 32): não existe ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino.

Nesse sentido, os livros didáticos de História são de grande utilidade, pois propõem procedimentos importantes no trabalho de coleta de informações em pesquisa de campo, citamos como exemplos: i. roteiro de observação; ii. entrevistas; iii. construção de uma linha de tempo; iv. leitura de representações imagéticas, como fotografias, obras de arte e pinturas; v. exame de um texto literário como fonte de informação, etc.

Com esse suporte didático, acessível nas escolas de todo o país, o docente poderá encontrar material de apoio e adaptá-lo de acordo com as necessidades impostas pela atividade que ele escolheu realizar com seus alunos. O trabalho de campo impõe a adoção de diversos procedimentos, e sua escolha depende da especificidade da temática ou evidência escolhida. Cada objeto, cada lugar de memória, cada manifestação cultural carrega diferentes significados e diversas representações. Enfatizamos que tais propostas acima citadas e as próximas etapas que compartilharemos a seguir, nos serviram e servem diante do nosso público e o espaço escolar ao qual foram aplicadas, podendo ter diferentes resultados em ambientes diferentes, mas que sirvam como um possível modelo. Dito isto, para a realização do estudo, é necessário encaminhar os alunos e alunas a um processo composto pelas seguintes etapas: i. percepção do objeto em estudo; ii. análise desse objeto: o que é, para que serve, como foi utilizado, qual sua função atual; iii. interpretação das informações coletadas e analisadas; iv. registro, releitura ou representação do objeto em estudo, em que o estudante possa exteriorizar as descobertas feitas.

As atividades com patrimônio cultural ou natural podem e devem proporcionar o desenvolvimento da criatividade de professores(as) e de alunos(as), dando-lhes a oportunidade de conhecer diferentes modos de viver, gostos, tradições, etc. de nosso país. Por meio dessas atividades, o docente poderá estabelecer conexões entre saberes de diferentes áreas do conhecimento, tornar suas aulas mais interessantes, realizar debates sobre temas atuais e, sobretudo, levar os alunos a se posicionar criticamente sobre problemas sociais e culturais, movimento importantíssimo para que se tornem capazes de interferir em sua realidade e realizar escolhas solidárias, éticas e de respeito às pessoas e ao lugar onde vivem.

O principal objetivo da educação patrimonial é promover um novo olhar sobre o patrimônio cultural local, nacional e global. Esse novo olhar deve despertar nos alunos e nas alunas a curiosidade e o interesse em conhecer a diversidade dos bens culturais. Acreditamos que dessa forma e por meio desse exercício em sala de aula, os professores e professoras poderão estabelecer conexões entre saberes de diferentes áreas do conhecimento, tornar as aulas mais interessantes, realizar debates sobre temas atuais e, sobretudo, levar os alunos a se posicionar criticamente sobre problemas sociais e culturais, movimento importantíssimo para que se tornem capazes de interferir em sua realidade e realizar escolhas solidárias, éticas e de respeito às pessoas e ao lugar onde vivem.

3.3. Patrimônio Sensível e Educação Patrimonial

A História Pública, enquanto campo que articula produção de conhecimento histórico, democratização do saber e diálogo social, possibilita a visibilização de memórias historicamente marginalizadas, como as das comunidades quilombolas. Nesse sentido, pensar o patrimônio cultural quilombola implica reconhecer a existência de patrimônios sensíveis, carregados de marcas de dor, sofrimento e resistência. Conforme Sérgio Noiret: “A História Pública propõe a construção de narrativas históricas em diálogo com sujeitos sociais diversos, ampliando o acesso ao conhecimento histórico e problematizando memórias hegemônicas” (2020, p. 43).

No caso das comunidades quilombolas, como o *Quilombo Vó Rita*, o patrimônio cultural material e imaterial guarda as marcas do racismo estrutural e da violência histórica contra a população negra. Vó Rita, mulher negra descendente de pessoas escravizadas, que veio para Goiás ainda muito nova e acabou dando origem ao quilombo, que é símbolo de resistência, ancestralidade e luta por território, representando um patrimônio sensível, pois remete às experiências de opressão e também de emancipação. Segundo Fonseca (2019), patrimônios sensíveis são aqueles que: “Concentram memórias de violência, dor e sofrimento, demandando

abordagens educativas que considerem os sentidos históricos desses lugares e respeitem as comunidades envolvidas” (p. 35).

No *Quilombo Vó Rita*, a memória que os descendentes têm da matriarca é de uma mulher que curava através da reza, a espinhela caída, ventre virado, cobreiro, entre outros. O patrimônio quilombola expressa resistência cultural e religiosa, evidenciando que tais espaços são patrimônios de resistência, carregando contradições históricas que precisam ser debatidas no âmbito da Educação Patrimonial.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial promove práticas pedagógicas críticas que reconhecem o sofrimento histórico vivido pela comunidade negra escravizada e seus descendentes; valorizam saberes tradicionais, espiritualidades, ritos e modos de vida quilombolas; fortalecem processos identitários e de pertencimento, combatendo o racismo epistêmico e cultural. Conforme Fonseca (2019, p. 37): “A educação patrimonial crítica ultrapassa a dimensão técnica de preservação, constituindo-se como prática política de valorização cultural, identidade e cidadania”.

Nesse sentido, trabalhar a história do *Quilombo Vó Rita* em projetos de Educação Patrimonial possibilita aos estudantes e à comunidade escolar refletirem sobre as violências do passado que estruturam desigualdades presentes, a resistência quilombola como fundamento de sua cultura, o direito ao território, à memória e à dignidade como dimensões de justiça histórica.

Ao abordar o *patrimônio sensível* quilombola, a Educação Patrimonial deve respeitar a autonomia das comunidades, garantindo sua participação ativa na definição dos sentidos atribuídos aos seus bens culturais e na construção de narrativas históricas. Dessa forma, a proposta educativa deve dialogar com as comunidades e propor a coautoria da memória, contribuindo para processos emancipatórios que articulam memória, história e luta por direitos.

Os patrimônios culturais, ao longo do tempo, foram compreendidos principalmente sob a ótica da monumentalidade e da materialidade, enfatizando a preservação de edificações e objetos associados a narrativas históricas oficiais e hegemônicas. No entanto, nas últimas décadas os estudos em Educação Patrimonial têm problematizado a natureza desses patrimônios, destacando a existência de patrimônios sensíveis, que remetem a memórias de dor, sofrimento, violência, resistência e exclusão. Segundo Fonseca, patrimônios sensíveis são:

Bens culturais ou lugares de memória que concentram experiências traumáticas, associadas a processos históricos de violência física ou simbólica, que demandam abordagens educativas e museológicas específicas, pautadas pelo respeito, pela escuta sensível e pela ética (2019, p. 35).

Esse conceito inclui, por exemplo, campos de concentração, prisões políticas, cemitérios de escravizados, locais de massacres indígenas, e também quilombos, pois representam espaços que emergiram diretamente da experiência histórica da escravidão. Os quilombos, enquanto *patrimônios sensíveis*, carregam em sua memória coletiva a violência da escravidão, o sofrimento imposto às populações negras e, simultaneamente, o sentido de resistência, liberdade e reconstrução de dignidade. Esses patrimônios demandam abordagens educativas, patrimoniais e museológicas específicas, pois não podem ser tratados apenas como bens a serem preservados tecnicamente ou consumidos turisticamente, mas sim como lugares de memória que carregam marcas de sofrimento e resistência.

Essa dimensão sensível está presente tanto na memória oral dos mais velhos quanto nas práticas culturais cotidianas, como rezas, benzimentos, cultivo de ervas medicinais, saberes tradicionais e festas religiosas sincréticas, que mantêm viva a herança africana no território. A comunidade, ao afirmar sua identidade quilombola, reivindica o direito à terra, à memória e ao respeito, resistindo às tentativas históricas de apagamento, invasão territorial e racismo ambiental.

Do ponto de vista da Educação Patrimonial, trabalhar com *patrimônios sensíveis* como o *Quilombo Vó Rita* implica reconhecer a dor como categoria analítica, entendendo que o patrimônio não é neutro, mas carregado de relações de poder; memórias traumáticas e violências estruturais; valorizar a resistência como dimensão educativa, pois apesar do sofrimento, há sempre agência, força e estratégias de sobrevivência e construção de dignidade; promover práticas educativas pautadas na ética, empatia histórica e escuta sensível, possibilitando que estudantes e comunidade escolar compreendam as continuidades e rupturas dessas violências no presente e garantir a participação ativa das comunidades detentoras do patrimônio, evitando abordagens coloniais ou objetificadoras de seus bens culturais. Conforme discute Fonseca (2019, p. 37), a Educação Patrimonial Crítica “[...] não se limita à conservação de objetos ou espaços, mas atua no reconhecimento de seus sentidos históricos, culturais, políticos e identitários, potencializando processos de justiça histórica e cidadania.”

No caso do *Quilombo Vó Rita*, isso significa construir projetos educativos que reconheçam a trajetória de Vó Rita como liderança feminina negra, símbolo de força e dignidade, bem como as práticas culturais quilombolas como patrimônios vivos, que articulam memória, identidade e espiritualidade afro-brasileira.

Além disso, o conceito de *patrimônios sensíveis* amplia a compreensão de que os quilombos não são apenas lugares de “passado escravocrata”, mas territórios vivos de luta

antirracista, ambiental, cultural e política no presente. A Educação Patrimonial, nesse contexto, deve superar práticas folclorizantes, trabalhando com metodologias participativas, histórias orais, etnografias colaborativas e tecnologias digitais inclusivas, propondo a construção coletiva de narrativas históricas junto aos sujeitos sociais diretamente envolvidos.

Dessa forma, o *Quilombo Vó Rita*, como *patrimônio sensível*, convida educadores, historiadores, museólogos e sociedade em geral a refletirem sobre os sentidos da memória negra no Brasil, reconhecendo a dor e o sofrimento como parte de uma história marcada pela violência colonial, mas também como fundamento de resistência, espiritualidade e dignidade ancestral que sustentam os quilombos até hoje.

3.4. Conexões entre a linguagem digital e a educação patrimonial: do sensível ao digital

A emergência da linguagem digital como meio expressivo e comunicacional trouxe implicações significativas para os modos de vivenciar, transmitir e reinterpretar o patrimônio cultural. Nesse contexto, as contribuições de Pablo Fabião Lisboa têm se mostrado fundamentais para pensar uma educação patrimonial que seja, ao mesmo tempo, sensível, participativa e conectada com os recursos das tecnologias digitais contemporâneas.

Lisboa (2014) propõe a noção de *patrimônio sensível*, um conceito que desloca o foco do objeto patrimonial como algo dado e fixo para a experiência estética e afetiva que se estabelece entre sujeitos e elementos culturais. Essa perspectiva está alinhada com uma educação patrimonial que não se restringe à preservação material, mas que privilegia o vínculo afetivo e a escuta sensível dos saberes e fazeres dos grupos sociais. A sensibilidade, nesse sentido, é vista como dispositivo pedagógico e político, capaz de produzir significações coletivas e modos plurais de pertencimento.

Ao integrar a dimensão digital a esse quadro conceitual, Lisboa reconhece o potencial das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas de criação de narrativas patrimoniais colaborativas. O digital não é entendido apenas como suporte, mas como linguagem — uma linguagem que, quando mobilizada criticamente, pode promover experiências patrimoniais descentralizadas, interativas e participativas (Lisboa, 2020). Plataformas digitais, redes sociais, repositórios colaborativos e práticas de midialivrisimo tornam-se, nesse contexto, ambientes férteis para a agência cultural, permitindo que grupos historicamente marginalizados também possam narrar seus patrimônios.

Além disso, a abordagem de Lisboa dialoga com princípios da educomunicação, no sentido de compreender o sujeito não apenas como receptor, mas como produtor de sentido. Isso se materializa em práticas pedagógicas que exploram o audiovisual, o *design* digital, os

mapas afetivos e as mídias locativas como estratégias para ativar a memória e o pertencimento. Tais práticas são indicativas do que Lisboa chama de uma pedagogia do sensível, onde os dispositivos digitais funcionam como mediadores de experiências que ativam sensações, afetos e formas não-lineares de conhecimento.

Portanto, ao abordar a educação patrimonial em sua interface com o digital, Lisboa propõe uma virada epistemológica: da tutela patrimonial à criação compartilhada; da materialidade isolada à experiência sensível; do especialista ao sujeito comum que narra, mapeia, registra e reinventa o patrimônio com os recursos técnicos ao seu alcance. Suas contribuições são especialmente relevantes em contextos educativos formais e não formais, onde as linguagens digitais podem ser integradas de modo crítico, criativo e situado.

O *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita* é uma ferramenta digital interativa que possibilita uma imersão no território quilombola sem a necessidade de deslocamento físico, embora esse trabalho jamais teve a pretensão de substituir a visita presencial, até mesmo porque a interação, observação e a sensação da visita *in loco* é insubstituível. Por meio de imagens em 360°, vídeos, textos e sons, o visitante é guiado por espaços significativos da comunidade, conhecendo sua história, cultura, práticas tradicionais e resistências. Esse recurso tecnológico é uma poderosa ferramenta de valorização e difusão do patrimônio cultural imaterial, promovendo a visibilidade e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo no Brasil.

O *Tour Virtual* é uma tecnologia de visualização que simula a experiência de estar presente em determinado local através de recursos audiovisuais. Utilizando-se de fotografia panorâmica, realidade aumentada e navegação interativa, esse recurso permite uma exploração dinâmica dos espaços, oferecendo uma experiência sensorial e educativa. No contexto educacional, essa tecnologia proporciona acesso a conteúdos que, muitas vezes, estariam fora do alcance dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

O uso do *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita* na sala de aula se destaca como uma proposta pedagógica inovadora para o ensino de História, Geografia, Ensino Religioso, Arte e Cultura Afro-Brasileira e Direitos Humanos. Através dele, os estudantes podem conhecer a vivência e a organização social de um quilombo contemporâneo urbano, refletindo sobre a luta pela terra, identidade e direitos culturais. O *tour* contribuirá de maneira significativa para aplicabilidade da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. O *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita* é uma ferramenta pedagógica eficaz para cumprir esse preceito legal, pois favorece o ensino contextualizado da cultura afro-brasileira, com base em experiências reais e atuais de resistência e preservação da identidade

quilombola; permite o reconhecimento das contribuições históricas, sociais, culturais e econômicas dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira; incentiva o combate ao racismo estrutural por meio da valorização positiva da negritude e de suas expressões culturais.

O uso do *tour* em sala de aula fortalece práticas interdisciplinares, sensíveis à diversidade étnico-racial e alinhadas com os princípios da educação antirracista, um dos pilares da Lei 10.639 e da própria BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como um de seus princípios fundamentais o respeito e a valorização da diversidade cultural brasileira, especialmente dos povos indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais. A proposta aqui apresentada articula-se diretamente com diversas competências e habilidades previstas na BNCC, entre elas: i. Competência Geral 4: utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora, digital – de forma crítica e ética nas diversas práticas sociais; ii. Competência Geral 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, promovendo o diálogo e o respeito às diferenças; iii. Competência Geral 10: agir pessoal e coletivamente com responsabilidade e empatia, reconhecendo os direitos humanos, a diversidade e a cultura de paz. Nas áreas específicas do conhecimento, o *tour* pode ser explorado, por exemplo, no componente História (Ensino Fundamental – Anos Finais): Habilidade EF09HI06 – discutir o legado da escravidão no Brasil e suas repercussões nas relações raciais e sociais até a atualidade; em Geografia: Habilidade EF07GE07 – analisar as dinâmicas populacionais e os movimentos sociais do campo, incluindo comunidades quilombolas; em Ensino Religioso e Artes: valorização da ancestralidade, dos ritos, das expressões artísticas e da espiritualidade das comunidades afro-brasileiras.

Essa prática se insere no campo da educação patrimonial, entendida como o conjunto de ações educativas voltadas ao reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. Ao explorar o *tour virtual*, os alunos se tornam agentes ativos na construção de sentidos sobre o passado e o presente das comunidades quilombolas, desenvolvendo respeito pela diversidade e engajamento social.

Além disso, o *tour virtual* permite o diálogo entre a tecnologia e os saberes tradicionais, fortalecendo uma abordagem interdisciplinar e crítica do currículo escolar. Professores podem propor atividades investigativas, produções textuais, debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares a partir dessa ferramenta.

No capítulo 4 será apresentada a explicação detalhada sobre como essa proposta foi pensada, elaborada e publicada no site do *Digital Lab UFG*, evidenciando cada etapa de seu desenvolvimento. O *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita*, disponível em

<https://digitallab.ufg.br/n/185208-tour-360-do-quilombo-vo-rita-em-trindade-go>, exemplifica essa integração entre tecnologia e saberes tradicionais, sendo um recurso que fortalece práticas pedagógicas interdisciplinares e críticas.

4 TOUR VIRTUAL

Este capítulo apresenta o processo de concepção, elaboração e publicação do *tour virtual do Quilombo Vó Rita*, desenvolvido como recurso pedagógico digital para o ensino de História. Inicialmente, será descrito o planejamento da proposta, seguido pelos procedimentos metodológicos empregados na criação do tour e pelas etapas de organização dos conteúdos visuais e textuais. Por fim, será apresentada a publicação no *site* do *Digital Lab*, destacando seu

potencial para fortalecer práticas educativas interdisciplinares, críticas e contextualizadas no currículo escolar.

4.1. *Tour Virtual* como possibilidade de Ensino e Aprendizagem Histórica

Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento de plataformas digitais possibilitam novas formas de ensino e aprendizagem no campo da História, entre as quais se destacam os *tours virtuais*. Inseridos no contexto do ciberespaço, tais recursos transformam a maneira como o conhecimento histórico pode ser experienciado, ampliando as possibilidades pedagógicas e democratizando o acesso aos bens culturais e patrimoniais. Segundo Pierre Lévy (1999, p. 92), o ciberespaço constitui-se como o “[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. É o espaço universal de comunicação, interatividade, memória e imaginação coletiva.”

Essa concepção amplia a noção de espaço físico, criando ambientes digitais nos quais os sujeitos interagem, produzem sentidos e constroem saberes. Assim, ao viabilizar visitas virtuais a museus, sítios arqueológicos, monumentos e cidades históricas, os *tours virtuais* constituem-se como extensões simbólicas da experiência histórica, permitindo a imersão em tempos e lugares distantes.

Nesse sentido, tais recursos podem ser compreendidos como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), como definem Filatro e Piconez (2004, p. 62): “Qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem.”

Os *tours virtuais*, enquanto ODA, possuem características multimodais, reunindo imagens panorâmicas, textos explicativos, áudios, vídeos e interatividade, elementos que favorecem o aprendizado significativo ao permitir a exploração autônoma, a investigação orientada e o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como análise de fontes visuais, leitura espacial e construção de interpretações históricas fundamentadas.

Além disso, os *tours virtuais* articulam-se ao conceito de História Pública Digital proposto por Sérgio Noiret (2020), ao possibilitarem que diferentes públicos tenham acesso aos bens culturais e históricos de forma ampla, contribuindo para a democratização do conhecimento histórico. Conforme o autor: “A História Pública Digital amplia o acesso e a participação social na construção de memórias e narrativas sobre o passado, utilizando tecnologias digitais como ferramentas de divulgação e diálogo histórico” (Noiret, 2020, p. 58).

Nesse contexto, os *tours virtuais* viabilizam não apenas a contemplação de patrimônios, mas a problematização sobre suas narrativas, usos e significados. Permitem, por exemplo, o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas à análise crítica de monumentos,

discussões sobre memória e identidade, além de reflexões acerca da patrimonialização e seus impactos sociais.

Portanto, a integração dos *tours virtuais* como estratégia metodológica no ensino de História potencializa a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender diferentes dimensões do passado em conexão com o presente, ao mesmo tempo em que promove acessibilidade, inclusão e inovação educacional no processo de ensino-aprendizagem histórica.

As tecnologias digitais oferecem possibilidades para que professores e estudantes tenham acesso a diferentes tipos de fontes históricas, como monumentos, documentos, mapas, fotografias, museus e até mesmo reconstruções digitais de realidades que já não existem mais, como aldeias neolíticas.

Esses recursos também permitem o acesso a diversos conteúdos prontos disponíveis na internet, incluindo *sites*, *blogs*, vídeos, documentários, artigos acadêmicos, simulados *online*, aplicativos e jogos educativos. Além disso, possibilitam que os estudantes criem narrativas em redes sociais ou *blogs*, produzam textos de forma colaborativa e participem de grupos de discussão, ampliando as formas de construção do conhecimento.

Refletir sobre o uso pedagógico dessas tecnologias é um exercício necessário para professores de História. Silva e Guimarães (2007) afirmam que o contato com a informática, seja na pesquisa, no ensino ou na aprendizagem, amplia as possibilidades de acesso a museus, arquivos e bibliotecas, além de textos e imagens disponíveis nesses acervos. Para as autoras, as redes digitais conectam professores e estudantes a diferentes fontes de conhecimento, permitindo ainda o acúmulo e o processamento de informações de variadas maneiras. Os grupos de discussão e comunidades virtuais possibilitam a troca de saberes e interpretações entre pessoas que não estão fisicamente presentes na mesma sala de aula ou laboratório de pesquisa.

Essas reflexões destacam a importância de considerar como os avanços tecnológicos podem enriquecer as práticas pedagógicas, diversificando as formas de ensinar e aprender História. O uso das tecnologias digitais possibilita explorar diferentes suportes de memória e história disponíveis online, muitos dos quais seriam inacessíveis fisicamente.

Hoje, professores e estudantes podem visitar virtualmente museus, arquivos, bibliotecas e centros históricos, acessando patrimônios materiais e lugares de memória de qualquer lugar. A digitalização desses acervos permite trabalhar em sala de aula com mapas, documentos, fotografias, pinturas, objetos, monumentos e diferentes espaços históricos, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino mais crítico, contextualizado e significativo.

O fenômeno da virtualização de monumentos e museus, do patrimônio material, é uma estratégia de torná-lo mais acessível. Quando comecei a pensar o produto para dissertação a

perspectiva foi uma forma de democratização e inclusão desses espaços, que ainda é visto como espaços elitizados ou inacessíveis. Nós, professores de história, podemos enxergar e vê-los como uma possibilidade de pôr em prática metodologias de aprendizagem com base no contato com diferentes fontes do acervo, mesmo que virtualmente.

Tive experiência de visitação virtual com o memorial virtual de Auschwitz (Disponível em: <http://www.panorama.auschwitz.org>), em 2019, e achei incrível a possibilidade conhecer um lugar cheios de riqueza cultural e com inúmeras possibilidades de conhecimento e reflexões a partir do virtual, lugar esse que pessoalmente não conseguiria visitar.

Outro fator que me fez optar pelo *tour virtual* do quilombo como produto foi pensar nas escolas que estão distantes, não somente em Trindade, mas de outros Estados. Quando um monumento histórico ou um espaço vai para o ambiente virtual, as distâncias físicas são diluídas. Um professor que está em Goiás ou qualquer outro estado pode fazer um *tour* pelo quilombo e problematizar a memória que o lugar está representando sobre a população descendente de escravizados ou questionar se os alunos têm referências de outras narrativas sobre quilombos urbanos. Outra questão que me levou a optar pelo *tour virtual* é que não está limitado a uma determinada série; tanto o professor que atua no ensino fundamental, nos anos iniciais ou nos anos finais, quanto no ensino médio, pode fazer uma oficina de visitação e explorar diversas temáticas; ou seja, os professores terão liberdade para explorar o *tour* de acordo com a faixa etária dos alunos. O professor tem, assim, liberdade de montar um roteiro que contemple uma problemática que ele queira abordar e os alunos têm liberdade de ir além do que foi planejado pelo professor e conhecer outras narrativas do quilombo, presentes no *site*.

4.2. Descrição do produto: *site do Tour Virtual do Quilombo Vó Rita*

Pretende-se, com o produto desta dissertação, dar acesso a professores e alunos ao *tour virtual*. Sabemos que um dos principais obstáculos que dificulta a saída da escola para realizar visitas é a distância e o transporte. Não conseguir, por exemplo, levar todos os alunos de uma mesma série e desenvolver com todos a atividade e conseguir a autorização de todos os pais é um desafio. Com o *site* temos a oportunidade de desenvolver atividades com um número maior de turmas e fazer atividades com temáticas diferentes, já que não estaremos condicionados a ter que se deslocar até o local do Quilombo (que não está aberto para visitação). Considerando-se que o *tour* possui múltiplas possibilidades; podemos explorar noções de tempo histórico, fontes, memória e pode ser utilizado por outras disciplinas como Arte e Geografia, pois o objeto não possui um roteiro definido.

O professor pode, por exemplo, problematizar as memórias e sujeitos do Quilombo presentes no *tour virtual*. Partindo da problematização do local do Quilombo, levantando questionamentos como: quais memórias essas três famílias representam? Quais sujeitos eles representam? Por que a memória desses quilombolas não estão presentes nos livros didáticos? Qual a importância do quilombo para a história e memórias dos trindadenses?

O *site* foi idealizado por mim, mas montado pelo professor Pablo Fabião Lisboa, coordenador e criador do *Digital Lab UFG*, responsável pela digitalização dos três espaços em 360°. O endereço eletrônico possui três cenários distintos com elementos textuais e imagéticos dos espaços que compõem o tour digital em 360°. O primeiro cenário é a sede da Associação Quilombola, com fachada e a parte interna da Associação. A importância de criar o *site* com essas características reside em possibilitar liberdade para o professor realizar diferentes atividades e montar diferentes roteiros de visitação no espaço virtual. Por esse motivo, foi incluído no cenário virtual não somente a parte interna das casas das famílias, mas a fachada. Importante a inserção desses cenários para a problematização desses espaços.

Figura 30 – Página inicial do *site* do *Digital Lab UFG*.



Fonte: *Site do Tour Virtual*. Disponível em : <https://digitallab.ufg.br/n/185208-tour-360-do-quilombo-vo-rita-em-trindade-go>. Acesso em: 7 set. 2025.

A página inicial (figura 30) possui um texto introdutório que apresenta o *site* ao professor, explicando que é o produto da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Evidencia os

objetivos do *site*, que é oportunizar a professores e alunos experiências de aprendizagem mediadas pelo patrimônio histórico-cultural do *Tour Virtual do Quilombo Vó Rita*, localizado em Trindade – GO, no ambiente virtual. O texto elenca algumas possibilidades de exploração, como levantar problemáticas históricas com base nos objetos, discutir o conceito de fonte histórica, produção do conhecimento histórico e problematizar a relação entre *tour virtual*, memória, patrimônio e história. O próprio conceito de *tour* pode ser problematizado, levando em consideração a modalidade virtual desses lugares, assim como o de patrimônio. Outras aprendizagens podem ser discutidas e levantadas como o conceito de fonte histórica, produção do conhecimento histórico, e problematizar a relação entre *tour virtual*, memória, patrimônio e história.

Seguem (figura 31 e quadro 2) explicações das funções gerais dos ícones de navegação pelo *tour Virtual do Quilombo Vó Rita*. As instruções de navegação são simples e fáceis de aprender. Muitos alunos, mesmo não tendo passado por uma experiência de visita virtual a algum *tour*, são familiarizados com os ícones de navegação, pois são os mesmos utilizados para navegar em ambientes de jogos digitais; o professor pode, se achar necessário, antes de iniciar a visita fazer uma demonstração de navegação com os alunos.

Figura 31 – Tela de apresentação da Associação Quilombola Vó Rita.



Fonte: *Site do Tour Virtual*. Disponível em : <https://digitallab.ufg.br/n/185208-tour-360-do-quilombo-vo-rita-em-trindade-go>. Acesso em: 7 set. 2025.

Quadro 1 – Descrição dos ícones de navegação.

INDICAÇÃO DO ÍCONE	EFEITO AO CLICAR
PASSO 2	INDICA O CAMINHO A PERCORRER
1 - PRÓXIMO	VISUALIZAÇÃO À DIREITA
2 - ANTERIOR	VISUALIZAÇÃO À ESQUERDA

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O ambiente virtual não possui recursos de áudio. Durante a “visitação” mediada pelo professor, sugerimos fazer uso de projetor ou TV, pois isso permitirá que todos os alunos acompanhem ao mesmo tempo. O *site* é uma opção para explorar outro ambiente de ensino e aprendizagem e diversificar os recursos didáticos nas aulas. A proposta de visita ao *tour* foi com a intenção de dar liberdade ao professor montar seu próprio roteiro, definir os objetivos e as problematizações. Acreditamos que é uma opção viável de chegar até fontes materiais, os o patrimônio cultural, sem a necessidade de sair da escola, opção muitas vezes impossível de ser realizada devido à distância e falta de recursos materiais para o deslocamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho demonstramos que é possível aliar ensino e pesquisa para ensinar e aprender história fora dos muros da escola. O *tour*, nessa perspectiva, aponta como lugar que oferece a possibilidade de trabalhar diversas problemáticas históricas como a memória com base no patrimônio material e levar os alunos a compreender que o quilombo não é um lugar de visitar o passado, mas de construção de conhecimentos. Nesses espaços podemos trabalhar com noções de conceitos historiográficos e levar os alunos a compreenderem a História como narrativa construída a partir de fontes e colocando-os como construtores de saberes.

Deixo registrada a importância deste trabalho para a minha transformação profissional. No decorrer das aulas do PROFHISTÓRIA e do desenvolvimento deste trabalho, passei por processo de amadurecimento; olho para os alunos como sujeitos capazes de construir conhecimento e a disciplina com a função de desenvolver, nestes, a interpretação crítica da História e dos suportes de memórias com base na problematização. Nesse sentido, o PROFHISTÓRIA é um divisor de águas na minha prática.

Devido à importância que atribuo a ele para o Ensino de História, como produto deste trabalho, apresento o *site do tour virtual* para uso de professores e alunos das diversas etapas de ensino. A opção por essa versão de produto ocorreu por questões já mencionadas, como oportunizar que professores e alunos que estão distantes fisicamente do quilombo físico tenham a oportunidade de explorá-lo didaticamente. Compreendemos que o uso do *tour virtual* pode ser dificultado pela falta de recursos como internet e laboratório de informática das escolas, mas que, para as escolas com esses recursos, é uma possibilidade, e seu uso já aponta como uma alternativa à visita física. Assim, este trabalho torna-se importante para o Ensino de História por mostrar a importância e a possibilidade de professores e alunos visitarem esse lugar de memória. Temos poucas oportunidades e muitas dificuldades para sairmos dos muros da escola, bem como levar os alunos a outros espaços de aprendizagem. O acesso virtual torna-se uma alternativa, para alunos e professores que estão distantes, à visita física, sem a pretensão de substituí-la, até mesmo porque o *Quilombo Vó Rita* não está aberto à visita.

Volto a enfatizar que o mestrado profissional foi uma oportunidade para pensar a prática da História escolar e rever minha identidade docente. O desenvolvimento deste trabalho foi importante para pensar o ensino de História para além dos muros da escola, vejo a ida ao museu como uma oportunidade de os alunos terem experiências de aprendizagens com os objetos e com bens patrimoniais. Foi um momento de aprendizagem não somente para os alunos, mas para mim que passei a repensar minha prática docente e a trilhar caminhos novos, como diversificar as fontes e os lugares de aprendizagem. Ressalto, ainda, o ganho de conhecimento com as leituras sobre o patrimônio, educação patrimonial e museu e sua relação com o ensino de história, temáticas que não tive oportunidade de aprofundar em outros momentos.

A proposta do Tour Virtual do Quilombo Vó Rita revelou-se um importante instrumento pedagógico para o ensino de História, especialmente quando articulado à perspectiva da educação patrimonial e dos patrimônios sensíveis. Ao proporcionar uma experiência virtual, o *tour* permitiu que diferentes públicos tivessem acesso às memórias, saberes e trajetórias da comunidade, tradicionalmente silenciadas nos espaços formais de ensino. Mais do que um recurso tecnológico, o tour virtual configurou-se como um espaço de reconhecimento e de afirmação da identidade quilombola, reafirmando o papel da História em evidenciar narrativas plurais e promover a valorização das diferenças culturais. Nesse sentido, a iniciativa contribui não apenas para o (re)conhecimento do Quilombo Vó Rita no contexto de Trindade-GO, mas também para a construção de uma educação que reconhece e legitima a presença e a resistência negra no território goiano.

A pesquisa reafirmou a importância de pensar os quilombos em Goiás como patrimônios vivos e dinâmicos, cuja história se entrelaça à própria formação social e cultural do estado. Ao abordar o Quilombo Vó Rita, evidenciou-se como o sincretismo religioso — elemento presente tanto nas festas do Divino Pai Eterno quanto nas práticas de fé e cura das mulheres quilombolas — manifesta uma convivência de saberes e crenças que desafia visões homogêneas sobre a religiosidade local. Da mesma forma, a Lei 10.639/2003 foi central para esta reflexão, pois reafirma o compromisso da escola e do ensino de História em incluir as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação nacional. O diálogo entre essa legislação e as práticas de educação patrimonial mostrou-se fundamental para romper com narrativas eurocentradas, promovendo uma aprendizagem histórica pluriperspectivada e uma educação comprometida com a justiça social e a igualdade racial.

Por fim, reafirmo o compromisso ético e social que orientou esta pesquisa. Como historiadora branca, reconheço o desafio e a responsabilidade de abordar temáticas relacionadas à negritude e à resistência quilombola. No entanto, acredito que o exercício de uma educação antirracista deve ser partilhado por todos que compreendem o racismo como uma estrutura histórica a ser enfrentada coletivamente. A metodologia adotada — centrada nas oralidades, histórias de vida e protagonismo das mulheres negras — foi essencial para deslocar o olhar da pesquisadora e situar as vozes quilombolas como narradoras de sua própria história. Ao valorizar suas memórias e experiências, este trabalho reafirma o papel das mulheres do Quilombo Vó Rita como construtoras de saberes e guardiãs de tradições que resistem ao esquecimento. Assim, este estudo se inscreve em um compromisso com uma História viva, inclusiva e transformadora, que reconhece a potência da memória, da diferença e da luta como caminhos para uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n.41, p.5-20, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2011, São Paulo, **Anais do XXVI – ANPUH**. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org › resources › anais>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvane Aparecida. *Educação quilombola: identidade, currículo e resistência*. São Paulo: Cortez, 2017.

ALMEIDA, Lorrana Laila Silva de. "**Daí pra cá é meu**": territorialidades no contexto da **Festa do Divino Pai Eterno em Trindade-GO**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29386>. Acesso em: 15 no.2024.

AREIAS COSTA, Manuela. Histórias “Atlânticas” na escravidão e no pós-abolição: biografias de personagens negros e ensino de História e cultura afro-brasileira. In: MORAES, Eulália Maria Aparecida de; CHAVES, Otávio Ribeiro; SILVA, Ricardo Tadeu Caires. (Org.). **O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares**. Cáceres: UNEMAT, 2018.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, n.32, v. 93, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 27 Agosto 2024.

BITTENCOURT, Cláudia Regina. A educação patrimonial como estratégia de ensino de História local e regional. In: GIL, Carmem Z. de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p. 111-147.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11567-pceb016-12&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192
[pceb016_12](#)

Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: áreas de conhecimento**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Memória, identidade e diferença na educação.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 387-406, maio/ago. 2012.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. Quilombo como um conceito em movimento ou quilombismo e ubuntu: práticas ancestrais africanas para repensar práticas pedagógicas e de justiça. **Problemata**; R. Intern. Fil. v. 11, n. 2, p. 41-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/53629/30943>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COMUNIDADE QUILOMBOLA VÓ RITA. Território Barro Preto – Tecendo Histórias do Quilombo Vó Rita. [S.l.]: YouTube, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://youtu.be/0aONI0r2Kzg>. Acesso em: 9 set. 2024.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio dos Santos. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03. **Revista ABPN**, v.5, n.11, p.05-28, 2013. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1083> Acesso em: 13 Agosto 2024.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: SENAC, 2004.

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

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Educação patrimonial: construção e desconstrução de identidades.** Brasília: IPHAN, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Educação patrimonial, patrimônio e museus: uma abordagem crítica.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

FRANCO, F. C. **Educação, patrimônio e cultura local: concepções e perspectivas pedagógicas.** Curitiba: CRV, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/Remanescentes de Quilombos. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas, Mocambos e Comunidades de Senzalas**. São Paulo: Hucitec, 2005.

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

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. (org.). **Memória e patrimônio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-29.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Lévi e Denise Lévi. São Paulo: Centauro, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. 4. ed. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA [INCRA].
Instrução Normativa n. 49, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 190. Seção 1, p. 83–5, 1º out 2008. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2008&jornal=1&pagina=83&totalArquivos=108>. Acesso em: 1º maio 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISBOA, Pablo. **Educação patrimonial e experiência sensível: notas para uma pedagogia das sensações**. *In*: LIMA, Cláudia Regina Ribeiro; LOUREIRO, Maria Zilda da Cunha (orgs.). *Educação patrimonial: experiências e interfaces*. São Paulo: Alameda, 2014. p. 79–96.

LISBOA, Pablo. **Territórios do sensível: a potência estética e política da educação patrimonial**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 41, p. 148–163, 2020.

LISBOA, Pablo Fabião. **Museu 4.0: um olhar museológico sobre as práticas museais tecnológicas contemporâneas**. 2019. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) –

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Tese_-Pablo_Fabi%C3%A3o_Lisboa-_2019_comprimido.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins: organização, resistência e identidades. **Revista Patrimônio e Memória**, v.5 n.1, 20p., 2009. Disponível em: Microsoft Word - experiencias_quilombolas (unesp.br). Acesso em: 14 Out. 2024.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano 8, n. 70, p. 34–42, dez. 2011. Disponível em: <http://www.desafios.ipea.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2022.

MARINHO, Thais Alves. **Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, 2008. Disponível em: introdução (ufg.br). Acesso em: 10 maio 2024.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, v.68, p.104-111, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13486/15304>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1981.

MOURA, Glória. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: CHAVES, Rita.; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tânia. (Orgs.). **Brasil África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: Editora UNESP; Luanda - Angola: Chá de Caxinde, 2006, p. 327-362.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 3. ed. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humana, 1993.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: O negro no Brasil de hoje. Acesso em: 14 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13486/15304/0>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:** possibilidade nos dias da destruição. Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa:** Resgate da cultura afro-brasileira. v. 1. Rio de Janeiro: SEAFRO/Governo do Estado, 1994.

NOIRET, Sérgio. **História Pública Digital: novos caminhos para o conhecimento histórico.** São Paulo: Contexto, 2020.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria das Dores. *Quilombos de Goiás: história e cultura.* Goiânia: Editora UFG, 2014.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil": um ensaio de ações afirmativas. *In:* GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 245-263.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio.* Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente.* *In:* PORTELLI, Alessandro. *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios de história oral.* Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Loyola, 1997. p. 37-58.

REINATO, Eduardo José. Imaginário religioso nos ex-votos e nos vitrais da Basílica de Trindade - GO. **História: debates e tendências**, v. 9, n. 2, p. 314-331, 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2966/2013>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas de historiografia.** Brasília: Editora da UNB, 2001.

RÜSSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SANTOS, Maria Walburga dos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 193–215, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v1i1.16. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/16>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **La justicia curricular**: el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interfaces de Saberes**. v. 13, n. 1, 2013.

SILVA, Márcia Cristina; GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e novas tecnologias**. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 105-128.

SALLES, Gilka Vasconcellos Ferreira de. **Economia e escravidão na capitania de Goiás**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1992.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 10, [s.p.], 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 15 maio 2022.

SANTOS, Eliane Pereira dos. *Negros no cerrado: escravidão, liberdade e formação de quilombos em Goiás*. Goiânia: Editora UCG, 2012.

SEIXAS, Peter. “Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?”. In: STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam. **Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives**. New York: NYU Press, 2000.

<https://bcr.iphan.gov.br/documentos-do-process/parecer-tecnico-de-registro-romaria-de-carros-de-bois-da-festa-do-divino-pai-eterno-de-trindade/> Acesso em: 16 dez. 2024.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Caderno temático 2.

UNESCO. Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Paris, 2003.
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540>. Acesso em: 5 jul. 2025.